

EL LENGUAJE SE PUSO DE FIESTA: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS LÍRICOS (POEMA), EN ESTUDIANTES DE
GRADO TERCERO DE LA I.E JAIME SALAZAR ROBLEDO DE LA CIUDAD DE
PEREIRA.

Jeidy Mirley Fonnegra López

Mayra Osorio Pamplona

Universidad tecnológica de Pereira

Maestría en educación

Pereira

2018

EL LENGUAJE SE PUSO DE FIESTA: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS LÍRICOS (POEMA), EN ESTUDIANTES DE
GRADO TERCERO DE LA I.E JAIME SALAZAR ROBLEDO DE LA CIUDAD DE
PEREIRA.

Jeidy Mirley Fonnegra López

Mayra Osorio Pamplona

Asesora

Luz Stella Henao García

Psicóloga, Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad tecnológica de Pereira

Maestría en educación

Pereira

2018

Agradecimientos

Agradecemos a la Unión temporal SUEJE – UTP y a la I.E Jaime Salazar Robledo por darnos la oportunidad de participar en las becas docentes, permitiéndonos transformar y cualificar nuestras prácticas para mejorar la calidad educativa.

A la asesora Luz Stella Henao, nuestro mayor agradecimiento por todo el acompañamiento, tiempo, dedicación y esfuerzo, siempre inspirándonos con su ejemplo para culminar de manera satisfactoria y enriquecedora nuestro trabajo de investigación.

En general, a toda la comunidad académica de la Maestría que nos permitió crecer y formarnos como profesionales y como seres humanos, y también a la comunidad educativa de nuestra institución (directivos docentes, bibliotecaria, estudiantes y padres de familia) quienes nos dieron su confianza y apoyo en todo el proceso, siempre con una participación activa en la realización de esta propuesta educativa.

Por último, a nuestras familias y seres queridos, quienes nos brindaron su comprensión, apoyo y entrega durante este tiempo, a pesar de sacrificar muchos momentos importantes, pero que al final también alcanzan con nosotras este logro.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos líricos (poema), en los estudiantes de grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Para alcanzar este objetivo, se propuso un estudio cuantitativo con un diseño cuasi-experimental intragrupo de tipo Pre-test/Pos-test, complementado con un análisis cualitativo.

Para la recolección de la información se diseñaron dos cuestionarios, aplicados antes y después de la implementación de la secuencia didáctica para evaluar la comprensión lectora, teniendo en cuenta algunos de los niveles lingüísticos propuestos por Jolibert y Sraiki (2009), haciendo mayor énfasis en los siguientes: Contexto situacional, Superestructura y Lingüística textual.

Estos cuestionarios se validaron a través de una prueba piloto y un juicio de expertos.

Para el análisis cuantitativo se utilizó la estadística descriptiva realizando una comparación con los resultados generales de ambos grupos, antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica. Dichos resultados se obtuvieron de las tablas de medidas de tendencia central, que permitieron validar la hipótesis de trabajo, lo que conllevó a concluir que la Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, incidió en el mejoramiento de la comprensión de textos líricos (poema), además de corroborar las ventajas de este tipo de texto como recurso pedagógico para abordar la comprensión lectora si se tiene en cuenta sus recursos expresivos y la carga semántica que posee, lo que lo hace diferente del lenguaje cotidiano y en este sentido posibilita fomentar la creatividad, imaginación y subjetividad en el lector (Reyzábal, 1996; Santamaría, 2012).

Los resultados obtenidos en esta investigación también pueden atribuirse al enfoque comunicativo, elegido para el diseño de la SD, con el cual se propone que los estudiantes

participen activamente en su proceso de aprendizaje y construyan conocimiento desde la experiencia directa con el texto, reconociendo su uso a partir de situaciones comunicativas reales (Lomas y Osoro, 1993; MEN, 1998).

Para el análisis cualitativo, se tuvieron en cuenta las categorías que emergieron del diario de campo: descripción, transformación, toma de decisiones, autopercepción y percepción de los estudiantes. Estas reflexiones permitieron evidenciar las concepciones de las docentes respecto a la enseñanza del lenguaje y las transformaciones que fueron emergiendo a lo largo del desarrollo de la propuesta investigativa.

Es necesario decir que este estudio hace parte del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira

Palabras claves: *Enfoque Comunicativo, Comprensión Lectora, Texto Lírico (poema), Contexto Situacional, Lingüística Textual, Superestructura, Prácticas reflexivas y Secuencia Didáctica.*

Abstract

The objective of this research was to determine the incidence of a didactic sequence, with a communicative approach, in the reading comprehension of lyrical texts (poem), in third-grade students of the primary school of the Jaime Salazar Robledo school; and reflect on language teaching practices.

To achieve this objective, a quantitative study was proposed with a quasi-experimental intra-group design of Pre-test and Post-test type, complemented with a qualitative analysis. To collect the information, two questionnaires were designed, applied before and after the implementation of didactic sequence to assess the reading comprehension, taking into account some of the linguistic levels proposed by Jolibert and Sraiki (2009), with greater emphasis on the following: Situational context, superstructure, and textual linguistics. These questionnaires were validated through a pilot test and an expert judgment.

For the quantitative analysis, the descriptive statistics were used, making a comparison with the general results of both groups, before and after the implementation of the didactic sequence. These results were obtained from the measures tables of central tendency, which allowed to validate the working hypothesis, which led to conclude that the didactic sequence, with a communicative approach, influenced the improvement of the understanding of lyrical texts (Poem).

For the qualitative analysis, the categories that emerged from the field diary were taken into account: description, transformation, decision making, self-perception, and students' perceptions.

These reflections made it possible to demonstrate teachers' conceptions regarding language teaching and the transformations which were emerging during the development of the research proposal.

It is necessary to say that this proposal is part of the research macro project in the didactic language of the master`s degree in education from the Universidad Tecnológica de Pereira.

keywords: Communicative approach, reading comprehension, lyrical text (poem), situational context, textual linguistic, superstructure, reflective practices, and didactic sequence.

Tabla de contenido

Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Abstract	vi
Tabla de contenido	viii
Índice de tablas.....	x
Índice de Gráficas.....	x
Índice de Ilustraciones	xi
Índice de Anexos.....	xii
1 Presentación.....	13
2 Marco teórico.....	25
2.1 Lenguaje	25
2.1.1 Lenguaje escrito.	27
2.1.1.1. Concepciones de lectura y Comprensión lectora	29
2.2 Enfoque comunicativo	36
2.3 Texto lírico: El poema	39
2.4 Secuencia didáctica	48
2.5 Práctica reflexiva	51
3. Marco Metodológico	55
3.1 Tipo de investigación	55
3.2 Diseño de la investigación	55
3.3 Población.....	56
3.4 Muestra.....	56
3.5 Hipótesis de la Investigación	57

3.5.1	Hipótesis nula.	57
3.5.2	Hipótesis de trabajo.	57
3.6	Variables y Operacionalización.	57
3.6.1	Variable Independiente: Secuencia Didáctica.	57
3.6.2	Variable Dependiente: Comprensión lectora.	60
3.7	Técnicas e Instrumentos.	65
3.8	Procedimiento.	67
4	Análisis de la información	69
4.1	Análisis cuantitativo de la comprensión de textos líricos (poema).	69
4.1.1	Prueba de hipótesis.	70
4.1.2	Análisis de las dimensiones.	74
4.1.2.1	Contexto situacional.	78
4.1.2.2	Superestructura.	87
4.1.2.3	Lingüística textual.	94
4.2	Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas	104
4.2.1	Fase de preparación.	105
4.2.1.1	Docente 1.....	105
4.2.1.2	Docente 2.....	107
4.2.2	Fase de desarrollo.....	110
4.2.2.1	Docente 1.....	110
4.2.2.2	Docente 2.....	113
4.2.3	Fase de evaluación.	117
4.2.3.1	Docente 1.....	117
4.2.3.2	Docente 2.....	120
5	Conclusiones.....	124

6.	Recomendaciones.....	129
7.	Referentes Bibliográficos	132
8	Anexos	138

Índice de tablas

Tabla 1	Operacionalización variable independiente: Secuencia didáctica	58
Tabla 2	Operacionalización variable dependiente: comprensión de textos líricos (poema)	61
Tabla 3	Categorías análisis cualitativo	64
Tabla 4	Desempeño de cada uno de los componentes de la comprensión.....	66
Tabla 5	Fases del proyecto de investigación.....	67
Tabla 6	Tabla de medidas de tendencia central G1	70
Tabla 7	Tabla de medidas de tendencia central G2	71

Índice de Gráficas

Grafico 1	Desempeños generales G1	72
Grafico 2	Desempeños generales G2	72
Grafico 3	Comparación niveles de desempeño Pre-test vs Pos-test G1	73
Grafico 4	Comparación niveles de desempeño Pre-test vs Pos-test G2	73
Grafico 5	Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones G1.....	74
Grafico 6	Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones G2.....	74
Grafico 7	Contexto situacional G1.....	78
Grafico 8	Contexto situacional G2.....	78
Grafico 9	Resultados indicadores de la dimensión contexto situacional G1	80
Grafico 10	Resultados indicadores de la dimensión contexto situacional G2	80
Grafico 11	Superestructura G1	87
Grafico 12	Superestructura G2	87
Grafico 13	resultados indicadores de la dimensión superestructura G1	88

Grafico 14	resultados indicadores de la dimensión superestructura grupo G2	88
Grafico 15	Lingüística textual G1	94
Grafico 16	Lingüística textual G2.....	94
Grafico 17	Resultados indicadores de la dimensión Lingüística textual G1	96
Grafico 18	Resultados indicadores de la dimensión Lingüística textual G2	96

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1	Comparación de tipologías textuales	77
Ilustración 2	Stand género narrativo.....	77
Ilustración 3	Papitos cuentacuenteros. Actividad texto instructivo.....	77
Ilustración 4	Papitos cuentacuenteros. Actividad género narrativo.	77
Ilustración 5	lectura de poema “La mona Jacinta” con emociones diferentes.	82
Ilustración 6	lectura de una estrofa del poema “La mona Jacinta” con amor	82
Ilustración 7	cuadro comparativo con preguntas sobre indicadores del contexto situacional	84
Ilustración 8	construcción poema “El universo está triste. Estudiantes G2	86
Ilustración 9	poema “el universo está triste” en su primera versión.....	86
Ilustración 10	Actividad: identificar elementos propios de la superestructura del poema “El niño y la mariposa”	91
Ilustración 11	Actividad: identificar los versos en el poema “La mona Jacinta”	91
Ilustración 12	Actividad: ubicar los versos en el poema “El niño y la mariposa”	93
Ilustración 13	Actividad: buscar palabras que riman con las imágenes.	93
Ilustración 14	Actividad: completar el poema “EL niño y la mariposa” con las palabras que riman	99
Ilustración 15	Actividad: “concéntrese” con palabras que riman	100
Ilustración 16	Actividad: inventar palabras que rimen al final de los versos del poema “La casa”	101
Ilustración 17	Actividad: “Adivina quién”	102

Índice de Anexos

Anexo A Secuencia Didáctica	138
Anexo B Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora del Pre-test	227
Anexo C Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora del Pos-test.....	232
Anexo D Formato Diario de Campo.....	237
Anexo E Carta Consentimiento Informado.....	238

1 Presentación

El lenguaje es el principal instrumento para el establecimiento de relaciones de los seres humanos y aunque existen diversas manifestaciones del mismo, sigue siendo compleja su comprensión ya que éste es la representación de imaginarios individuales que responden a unas vivencias, intereses, intenciones y necesidades, para trasmitirlas a un colectivo, en entornos de subjetividades que enmarca un objetivo de comunicación para crear vínculos sociales (Vygotsky, 1995). Esta postura coincide con la que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) al afirmar que: “Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos...” (p.19).

Se puede decir que el lenguaje es una capacidad propia del ser humano que lo hace diferente de otras especies, cumpliendo un papel primordial en su vida, ya que este posee un valor individual y social, que va desde la construcción de representaciones mentales y significados sobre la cultura en la cual se encuentre inmerso el sujeto portador del lenguaje, hasta la posibilidad que adquiere de ser partícipe en procesos de transformación y construcción de la sociedad a través de las diversas relaciones sociales que establece (MEN, 1998); de allí que leer y escribir se consideren condiciones esenciales para ejercer la ciudadanía, para conocer los derechos y deberes garantizados en la constitución y la ley, permitiendo a las personas ser sujetos activos en la democracia (MEN, 2014).

Por consiguiente, es prioritario que, desde los primeros años de escolaridad, se fomente el desarrollo del lenguaje, sin desconocer los conocimientos previos que los niños y niñas ya poseen, teniendo en cuenta que éste debe ser enseñado a partir de los usos reales del mismo, en los diferentes contextos de comunicación e interacción.

A pesar de la importancia del lenguaje, tanto profesores como instituciones educativas coinciden en que los estudiantes presentan falencias en procesos como la comprensión de textos, lo que puede deberse a que en la escuela no se ha priorizado sobre su verdadero uso social, y su importancia no solo en el área de español, sino también en otras áreas, aspecto que es relevante si se tiene en cuenta la transversalidad del mismo (Rincón, De la Rosa, Choís, Niño y Rodríguez, 2011).

Como lo menciona Pimiento (2012) en su investigación, ante las dificultades que presentan los estudiantes para la comprensión y producción escrita siempre se responsabiliza al docente del área de lenguaje, sin tener en cuenta que:

...Si bien los conceptos y desarrollos centrales de las competencias en lectura y escritura son el objeto natural de la asignatura, su desarrollo verdadero exige un trabajo unificado e intencionado desde el conjunto de las áreas y su verdadera importancia trasciende lo cognitivo. (p.17)

Al respecto, Tolchinsky (2007) propone un principio de transversalidad, favoreciendo las competencias en lectura y escritura con la aplicabilidad real del lenguaje en las diferentes áreas, lo que implica trabajar con textos y tareas auténticas que permitan unificar con intencionalidad el contenido curricular, trascendiendo a un propósito que no solo se alcanza con un número limitado de horas a la semana en el área de lenguaje, sino que requiere abordarlo desde los diversos usos.

Otra de las problemáticas tiene que ver con que en las instituciones educativas, las prácticas de enseñanza se han centrado en la introducción de contenidos fragmentados y descontextualizados de las reales necesidades de los estudiantes, prevaleciendo la repetición, la codificación y decodificación de letras para formar palabras, que en las representaciones mentales del estudiante no poseen un sentido, como se ha analizado en diversas investigaciones

(Velasco y Tabares, 2015; Martín, 2016; Patiño, 2017); además, el hecho de considerar el acto de la lectura como una actividad evaluativa, hace que el estudiante se sienta temeroso y reprimido, frente a dicho proceso (Lerner, 2001; Jolibert, 2002).

En este sentido, Arcaya (como se citó en Guerra y Pinzón, 2014), plantea que las prácticas educativas que se implementan en las aulas de clase y por ende las estrategias metodológicas de carácter formativo, normativo y conductual, limitan el desarrollo de competencias, saberes y conocimientos de manera significativa, prevaleciendo la postura del docente como único portador de conocimiento, con la función de transmitir saberes, apoyado en libros de texto con actividades predeterminadas para los niños y niñas.

Por lo expuesto, el Ministerio de Educación Nacional (1998), plantea ir más allá de la competencia lingüística y gramatical, en la cual las acciones de la escuela centralizan como objeto de estudio a la lengua y el análisis de la morfología, la sintaxis y la fonética, y en lugar de esta, asumir las acciones pedagógicas desde una competencia comunicativa con una visión más pragmática del lenguaje, lo cual según Lomas y Osoro (1993) permite generar en los estudiantes aprendizajes adecuados a su contexto y situación.

Es indiscutible que en la realidad escolar esto no sucede puesto que los bajos niveles de comprensión lectora evidenciados en los estudiantes se derivan, entre otros factores, del carente uso social del lenguaje en situaciones reales de comunicación, puesto que el encuentro con la lectura y la escritura en la escuela se ha dado a través de textos de uso escolar, y por consiguiente es poco factible aplicar estos procesos de manera adecuada, en contextos reales fuera de la supervisión o imposición de un maestro.

Las dificultades mencionadas se han visto reflejadas en los resultados de las pruebas censales nacionales (SABER, 2009-2014) e internacionales (PISA, 2012) de lenguaje. En las primeras, de

acuerdo con el resumen ejecutivo emitido en el año 2016 por el ICFES, se encontró que el 19% de los estudiantes se ubican en un nivel insuficiente, el 29% en mínimo, el 32% en satisfactorio y 20% en avanzado. En el caso de las segundas, el puntaje de Colombia (403), es inferior a los de 53 países que participaron en la prueba. Los resultados evidencian que solo el 3% de los estudiantes se encuentran en desempeño superior.

...esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. (PISA, 2012, p.9)

Los resultados arrojados en las pruebas mencionadas evidencian que los estudiantes del país presentan dificultades para responder de manera eficiente a situaciones comunicativas en el momento de enfrentarse a textos escritos.

Asimismo, en la institución educativa Jaime Salazar Robledo, los resultados de las Pruebas Censales Nacionales (SABER, 2016), presentados en el índice sintético de calidad (I.S.C.E) para el caso de grado 3°, dan cuenta de los bajos niveles en la competencia escritora y los aprendizajes evaluados de la misma, así: el 60% de los estudiantes se ubicaron en naranja (mínimo), 20% en amarillo (satisfactorio), 20% en rojo (insuficiente) y 0% en verde (avanzado), lo que indica que un alto porcentaje de los estudiantes presentan dificultades en los siguientes aspectos:

- No comprenden los mecanismos de uso y control para regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
- No proponen el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.
- No prevén temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito.
- No dan cuenta de la organización micro y superestructural de un texto para lograr su

coherencia y cohesión. -No dan cuenta de las estrategias discursivas pertinentes adecuadas al propósito de producción de un texto. -No dan cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto.

En lo que respecta la competencia lectora y los aprendizajes evaluados en la prueba, la institución tiene el 0% de los aprendizajes en rojo (insuficiente), el 88% en naranja (mínimo), el 13% en amarillo (satisfactorio) y 0% en verde (avanzado), lo que sugiere que un porcentaje importante de los estudiantes presentan debilidades en los siguientes aspectos:

-No identifican la silueta textual ni la estructura explícita del texto. -No reconocen los elementos implícitos de la situación comunicativa en el texto. -No recuperan información implícita en el contenido del texto. -No evalúan información implícita o explícita de la situación comunicativa.

Los resultados anteriormente descritos reflejan una realidad que no es ajena a las problemáticas evidenciadas en torno a la manera como se han venido abordando desde las aulas de clase los procesos de lectura y escritura. Por tanto, surge la necesidad de generar transformaciones de las prácticas de enseñanza, con nuevos enfoques y propuestas metodológicas que atiendan las necesidades de los estudiantes y desarrollen competencias comunicativas que favorezcan la comprensión en diversos contextos y situaciones reales de comunicación, siendo este el proceso en el que se hizo énfasis en la presente investigación, sin desconocer que los procesos de lectura y escritura están relacionados y por esto se pretende que en futuras investigaciones se profundice en la producción de textos líricos.

Para afrontar las situaciones descritas anteriormente, el Ministerio de Educación Nacional junto con el Ministerio de Cultura, en el año 2012 presentaron al país el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), el cual tiene como objetivo que los niños y jóvenes de las escuelas

de Colombia tengan la oportunidad de acceder a materiales de lectura de calidad, buscando que se incorpore la lectura y la escritura de manera permanente en la vida escolar (MEN, 2014). Sin embargo, pese a dichas iniciativas, en las prácticas de enseñanza del lenguaje se siguen evidenciando falencias en el desarrollo de las competencias lectoras, derivadas del desconocimiento del carácter transversal del lenguaje en el desarrollo integral de los estudiantes, del papel que cumple en el aprendizaje y de su importancia en el establecimiento de las relaciones sociales, entre otras.

Al respecto, debe ser claro que cuando se habla de comprensión lectora, no se hace referencia a un solo tipo de texto, ya que todos los géneros literarios tienen una riqueza muchas veces poco explorada. De hecho, como se menciona en la investigación de Cerrillo y García (1990):

"...cuando se habla de literatura infantil (...) inmediatamente se asocia a la narrativa, muy poco y a veces nada al teatro o la poesía..."(p.9). Desde este postulado, en la búsqueda de antecedentes investigativos se evidencia el predominio de este género literario en la escuela, hallándose poca interacción con otro tipo de textos como es el caso del lírico.

Precisamente, diversos estudios dan cuenta de los beneficios didácticos que pueden tener textos literarios que son poco utilizados en las aulas de clase, como lo plantean Santamaría (2012), Oyola (2013), Selfa y Azevedo (2013), Laspeñas (2014) y Capilla (2014), la poesía en castellano ofrece enormes posibilidades didácticas como recurso educativo, además, la lectura y comprensión de textos poéticos, favorece el desarrollo de las habilidades intelectuales y de reflexión que deben potenciarse en estudiantes de básica primaria, en el contexto de secuencias o propuestas didácticas sobre las cuales se desarrollan sus investigaciones.

Desde esta perspectiva y buscando mejorar la actual realidad educativa con respecto a los procesos de comprensión, algunos investigadores tanto a nivel nacional como internacional

(Santamaría, 2012; Oyola, 2013; Capilla, 2014; Selfa y Azevedo, 2013; Laspeñas, 2014 y Medina, 2016), han venido realizando aportes teóricos y metodológicos, buscando abordar la literatura infantil, haciendo uso de la poesía de manera interdisciplinar e integradora con las demás áreas del conocimiento, con el fin de desarrollar competencias en lectura, escritura y oralidad.

Algunas de las conclusiones obtenidas en las investigaciones mencionadas son las siguientes:

- La motivación del docente puede llegar a obstaculizar el uso de otro tipo de textos como el lírico. – La poesía se puede transversalizar con las diversas áreas curriculares. –El trabajo con este tipo de texto favorece el desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y las habilidades comunicativas en la oralidad y la escucha, además de estimular la creatividad, la motivación y el interés de la lectura a través de la expresividad. - La exploración de textos poéticos no puede convertirse en una clase de literatura o de cómo estudiar literatura, sino que se debe hacer uso de estos textos como recurso para la práctica comunicativa, con la cual el docente contribuya en la comprensión de los mismos, a través de sus propuestas metodológicas.

Al respecto, Capilla (2014) plantea:

El propio lenguaje poético está abierto a múltiples interpretaciones, lo que añade un rico elemento de aporte personal por parte del lector y desarrollo de la comprensión. Esto hace que el alumno no sea un simple consumidor pasivo de las ideas de otros, sino que se convierte en protagonista a través de la interpretación que él da de la misma. (p.39)

Por otra parte, se resalta el hallazgo de estudios nacionales (Rodríguez, 2012; Oyola, 2013; Ríos, 2016) e internacionales (Santamaría 2012, Juárez y Rivas, 2012), en los que se proponen secuencias didácticas y estrategias de enseñanza fundamentadas en la poesía, para promover los procesos de lectura, de producción y de comprensión desde los primeros grados de básica

primaria. En éstas se resalta la importancia del género lírico en el desarrollo de competencias básicas, culturales, lingüísticas y personales, desde recursos enriquecidos que motiven al aprendizaje.

Así mismo, a nivel local se encuentran estudios que profundizan en la poesía, como es el caso de Martínez (2015), Parra (2015) y Aguirre (2016), quienes toman como referencia a poetas para realizar sus estudios investigativos; sin embargo, no se encuentra en ellos propuestas didácticas para trabajar en las aulas de clase con estudiantes de básica primaria, ni de secundaria; al respecto se halló la investigación de Ríos (2016), en la que se evidencia el trabajo de poesía con niños, desde la producción textual, en la cual se destaca el uso de una Secuencia Didáctica como herramienta metodológica para adoptar en el proceso de enseñanza.

A pesar de contar con estas investigaciones, es poco lo que se puede encontrar en el estado del arte sobre el género lírico (poesía infantil) e intervenciones didácticas en la básica primaria, en comparación con otros géneros literarios, ya que las mismas en su mayoría se centran en los textos narrativos (Palacio, 2013; Velasco y Tabares, 2015; Martín, 2016; Patiño, 2017) o expositivos (Mejía y Flórez, 2012; Vega, Bañales, Reyna y Pérez, 2014; Salazar y Sierra, 2017), utilizando las secuencias didácticas como mediadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, abordando estos textos desde un análisis muy enriquecido.

Las propuestas mencionadas, surgen del interés de los investigadores, por movilizar y generar cambios en las prácticas de enseñanza que han prevalecido por años, sin embargo, se ha dejado de lado la riqueza de otros géneros, que pueden ser muy llamativos y evocadores para la creatividad y sensibilidad de los estudiantes, generando pocos espacios en los cuales puedan interactuar con diversas tipologías textuales que les permitan reconocer el bagaje cultural que hay alrededor de estas.

Precisamente Lerner (2001), afirma que llenar de sentido la cultura del lenguaje escrito no ha sido una tarea fácil para la escuela, puesto que requiere trascender los procesos tradicionales de alfabetización estrictos que se han implementado en las aulas de clase, dado que los propósitos de la escuela son descentralizados de la realidad ya que se excluyen de su función comunicativa, por lo que el estudiante asume los procesos de lectura y escritura como una actividad aplicable solo en el espacio de las aulas de clase y con la subordinación de cumplir las obligaciones que designa el docente bajo un parámetro de evaluación, viéndose obligado a realizar reproducciones en las que su mayor participación se ve reflejada como lo plantea Jolibert (2002), en procedimientos de trabajo previamente planificados y sobre los cuales se supone, los niños actúan bajo su pasividad y su voluntad.

En este contexto es que se propone el desarrollo del presente estudio, que surge en el Macroproyecto de investigación en Didáctica de Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el que se pretende diseñar una secuencia didáctica (Camps, 2003), con la intencionalidad de mejorar los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, la cual se encuentra ubicada en la comuna oriental Villa Santana, atendiendo un aproximado de 1.500 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica.

Así, se pretende implementar una propuesta que contribuya en los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientados al desarrollo de competencias comunicativas, que permita a los estudiantes de grado tercero avanzar en procesos cognitivos, afectivos y relacionales, aportando de esta manera a su desenvolvimiento como seres humanos en torno a la dinámica social.

Por esta razón, y considerando la importancia que tiene la literatura infantil en todas sus manifestaciones, se propone abordar el género lírico (poema), dadas las potencialidades de este tipo de texto, y la poca relevancia otorgada en el contexto nacional y local. De este modo, se espera que este trabajo denominado “El lenguaje se puso de fiesta”: una secuencia didáctica para la comprensión lectora de textos líricos (poema)” se constituya en una posible ruta para los maestros, que los oriente acerca de cómo puede abordarse en el aula este tipo de textos, llevando a los niños a comprenderlos, disfrutarlos y descubrir toda su riqueza.

Precisamente por el carácter evocador, subjetivo y polisémico del lenguaje de los poemas, se eligió el título anterior como la tarea integradora de la secuencia didáctica y se realizó el primer acercamiento a los estudiantes a través de un festival de poesía que llevaba el mismo nombre.

Con base en lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos líricos (poema), en estudiantes de grado 3ro de básica primaria de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira? y ¿Qué reflexiones genera, en las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos líricos (poema)?

En este orden de ideas se propuso como Objetivo General: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos líricos (poema), en los estudiantes de grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Como objetivos específicos, se plantearon los siguientes: (a) identificar el nivel en la comprensión lectora de textos líricos (poema) en los estudiantes, antes de la implementación de

la secuencia didáctica, (b) diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión lectora de textos líricos (poema), (c) implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos líricos y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje (d) identificar el nivel en la comprensión lectora de textos líricos (poema) y (e) contrastar los resultados del pre-test y el post-test, identificando las transformaciones en la comprensión lectora de textos líricos (poema) .

Después de haber presentado una contextualización del problema y el estado del arte del mismo, se continuará con el desarrollo de los siguientes capítulos, que hacen parte de este informe final. De este modo se presenta a continuación el Marco teórico en el que se exponen los principales referentes que fundamentaron el desarrollo del proyecto, en el cual se aborda el lenguaje (Vygotsky, 1995); el lenguaje escrito (MEN, 1998; Carlino y Santana, 2003; Jolibert y Sraiki, 2009) y la comprensión lectora (Dubois, 1991; Cassany, 2009). Se explican luego el enfoque comunicativo (Lomas y Osorio, 1993; MEN, 1998) y el texto lírico (Cerrillo y García, 1990; Jean, 1996; Reyzábal, 1996; Jolibert, 1997; Boland, 2011) y finalmente se conceptualiza sobre la secuencia didáctica (Camps, 2003; Pérez y Roa, 2010; y las prácticas reflexivas (Perrenoud, 2007).

Posteriormente, en el capítulo del marco metodológico, se presenta el tipo y diseño de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), la población y la muestra, además de las hipótesis, la operacionalización de las variables, la unidad de análisis y de trabajo, describiéndose luego las técnicas e instrumentos de recolección de información y finalmente el procedimiento llevado a cabo para el desarrollo del proyecto.

Luego, se presenta el capítulo relativo al análisis de la información, a través de dos ejes, uno cuantitativo, en el que se da cuenta de los desempeños de los estudiantes respecto a la

comprensión de textos líricos (poema), antes y después de la implementación de la secuencia didáctica y otro cualitativo en el que se realiza la reflexión de las prácticas de las docentes, a partir de las categorías que emergieron en el diario de campo.

Como cierre del informe, se presentan las conclusiones y recomendaciones obtenidas en la investigación. Respecto a las recomendaciones, se hacen las sugerencias con el fin de aportar a futuras investigaciones relacionadas con la comprensión de textos líricos (poema), desde un enfoque comunicativo.

2 Marco teórico

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación, se hizo necesario realizar un abordaje teórico que se constituyó en el sustento del mismo, el cual se presenta a continuación. En primer lugar, se aborda el lenguaje, el lenguaje escrito y la comprensión lectora: concepciones, modelos, niveles o índices de la comprensión lectora. En segundo lugar, se explican el enfoque comunicativo, el texto lírico, específicamente el poema y sus implicaciones para la enseñanza, y finalmente se expone la secuencia didáctica como propuesta para el trabajo con el poema en el aula y las prácticas reflexivas.

2.1 Lenguaje

El lenguaje es el principal instrumento que tiene el ser humano para establecer relaciones y para hacer parte de una sociedad. Aunque existen diversas manifestaciones del mismo, este se consolida como tal en sistemas de significación que ponen en juego los conocimientos, motivaciones, experiencias, intereses y demás aspectos que permean la individualidad de cada persona, para hacerlas explícitas ante un colectivo social que comparte los mismos códigos lingüísticos.

Es así como desde la perspectiva de Vygotsky (1995), el lenguaje ocupa un lugar primordial en la interacción social y cumple una función importante en la constitución de la cultura, en la que prevalecen los códigos lingüísticos como unidad de relación entre los individuos. Estos códigos son apropiados desde temprana edad, permitiendo consolidar un imaginario colectivo sobre las representaciones del mundo, la cultura y las relaciones que en ella emergen, conllevando a compartir prácticas y saberes que favorecen las relaciones entre los sujetos.

Estas interacciones mediadas por el lenguaje se suscitan desde unas intencionalidades de comunicación que evidencian la visión que cada individuo tiene del mundo, y a medida que este adquiere experiencias en su relación con los otros, consolida sistemas de significación más amplios, construyendo conceptos de acuerdo con sus representaciones mentales, con el fin de exteriorizarlos en diferentes contextos de comunicación y simbolización (dibujos, imágenes, signos, símbolos), teniendo como finalidad generar una comprensión más compleja y estructurada de la realidad.

De acuerdo con lo expuesto, es evidente que el lenguaje es la capacidad que más ha marcado la evolución de la especie humana, puesto que por medio de éste “...puede apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos...” (MEN, 1998, p.19), convirtiéndose en un instrumento primordial para la adquisición de nuevos saberes.

Teniendo en cuenta la anterior consideración, específicamente los docentes deben considerar el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento por lo que su importancia no se limita al área de español o castellano, sino que tiene que ver con todas las áreas del conocimiento. De allí que se considere un proceso transversal, que debe ser conocido y asumido por los docentes en las diferentes asignaturas del currículo, al ser el lenguaje oral y el lenguaje escrito, los mediadores por excelencia en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Rosenblatt (2002) plantea que en la escuela además se debe preparar a los estudiantes para hacer frente a los problemas de la vida real y el docente debe tener claro que su tarea no consiste solo en enseñar el arte de las palabras sino de atender a la necesidad de los mismos de que a través de la exploración de la literatura se comprendan a sí mismos para desarrollar relaciones armoniosas con los demás.

Precisamente, dada la importancia del lenguaje escrito, a continuación, se abordará este concepto.

2.1.1 Lenguaje escrito.

El lenguaje escrito desde la postura de Carlino y Santana (2003) es considerado como: "...un objeto socio-cultural, una «tecnología» colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado. Por ello, la lengua escrita ocupa un lugar en los currículos escolares..." (p.5). Desde esta perspectiva, el lenguaje escrito tiene una función social que trasciende la memorización y repetición de las reglas del sistema alfabético escrito y la relación entre fonemas y grafemas para la construcción de palabras. Como bien lo menciona Rosenblatt (2002) es desarrollado socialmente, pero es siempre compuesto por individuos con sus historias particulares, sus experiencias y construcciones cognitivas diferentes.

A pesar de esto, como lo afirma Vygotsky (1972), tradicionalmente y hasta la actualidad a los niños en la escuela no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar las palabras y por ello su aprendizaje no ha sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía, de modo que los profesores han dedicado un trabajo muy riguroso a la codificación, la correcta articulación, los sonidos aislados, la pronunciación y entonación clara, el uso correcto de los símbolos alfabéticos, reglas gramaticales y ortográficas que en las prácticas escolares restringen el real sentido del lenguaje escrito al convertirse en un hábito técnico, mecánico y repetitivo para el estudiante.

Por lo anterior, la escuela debe tener claro los propósitos de enseñanza y aprendizaje y particularmente la función social del lenguaje escrito, sustituyendo las anteriores acciones descritas por situaciones contextuales y reales, donde el uso del mismo conlleve a la

reconstrucción de significados, la obtención de información que se pueda aplicar en la cotidianidad, la comprensión de diversos contenidos y la adquisición de nuevos saberes con los cuales el individuo pueda desenvolverse en la sociedad.

Un aspecto que hace parte del lenguaje escrito es la lectura la cual, de acuerdo con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (1998), se concibe como:

...un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos... y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares y que postula un modelo de lector... (p.27).

De esta manera, en palabras de Jolibert y Sraiki (2009) en el acto de lectura se genera una relación única entre una persona única (lector) y un texto único, en el que se genera un proceso dinámico de construcción cognitiva ligado a las necesidades, deseos, afectos y situaciones de la persona implicada. Esta perspectiva coincide en ciertos aspectos con la de Rosenblatt (2002) quien define la lectura como "...un proceso selectivo, constructivo que ocurre en un tiempo y en un contexto particulares..." (p.5) y en el cual el lector:

...haciendo uso de su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, conceptos, experiencias sensoriales, imágenes de cosas, personas, acciones, escenas...el lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos, necesidades y preocupaciones actuales, estados de ánimo y una condición física particular... (p.55)

En ese proceso de interacción con el texto, el lector va desarrollando habilidades de comprensión y producción textual, con los cuales van construyendo significados sobre su realidad social. En el caso particular de esta investigación se hará énfasis en la comprensión

lectora, razón por la que a continuación se presentarán algunas de las concepciones y modelos que se han desarrollado en relación con la misma.

2.1.1.1. Concepciones de lectura y Comprensión lectora

La lectura no siempre ha sido considerada de la misma manera, históricamente se pueden reconocer algunas concepciones que han estado vinculadas con las formas como este proceso ha sido abordado en las aulas de clase. De esta manera, Dubois (1991) y Cassany (2009) proponen algunas de las concepciones que se presentarán a continuación.

Dubois (1991), reconoce el desarrollo teórico de tres de ellas: La lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional.

La lectura como conjunto de habilidades: está referida a la categorización de los componentes de la lectura de acuerdo con su nivel de complejidad (silabas, palabras, oraciones) y la comprensión derivada de habilidades o destrezas adquiridas en el ejercicio de la lectura literal, inferencial o crítica. El rol del lector es receptivo porque se considera que la información la obtiene del texto al leerlo, por lo que comprende cuando descubre el significado que el mismo texto ofrece; en esta concepción el lector es ajeno al texto.

La lectura como proceso interactivo: a diferencia de la anterior concepción, sus principales exponentes Goodman (1976), Smith (1989) y Rumelhart (1980) (citados por Dubois, 1991) consideran que la información que ofrece un texto al lector es representada en la mente del mismo en sus esquemas mentales, concediendo un lugar importante a las experiencias y conocimientos previos del lector, quien al interactuar con el texto, le da sentido al mensaje escrito y construye significados sobre el mismo cuando lee. La lectura es entendida como un proceso global e indivisible.

La lectura como proceso transaccional: esta concepción apoyada en los planteamientos de Rosenblatt (citada por Dubois, 1991), no se opone al enfoque interactivo, sino que va más allá de éste. La autora indica que el término "transacción", hace alusión a una relación recíproca entre el lector y el texto, donde a su vez se tiene en cuenta el tiempo y las circunstancias particulares en que ocurre la lectura. El lector le atribuye un sentido personal al texto porque construye significados a partir de sus inferencias y referencias, dándose un proceso de transformación en ambos.

Como ya se mencionó, otro autor que se ha ocupado de analizar las concepciones de la lectura es Cassany (2009), quien considera que sobre lo que es enseñar y aprender a leer hay muchas nociones y pensamientos descontextualizados, asociados a términos como decodificación, procesos internos o destrezas cognitivas, que se alejan del uso real de esta actividad como práctica social, que varía en cada lugar y época modelando en gran parte el estilo de vida de las personas.

El autor reconoce tres concepciones "...según una perspectiva *lingüística, psicolingüística o sociocultural* y según pongamos el acento en el código escrito, los procesos cognitivos o las prácticas letradas respectivamente."(p.14)

Las concepciones descritas son las siguientes:

El código escrito: La propuesta lingüística se centra en aprender a leer el código, " El objetivo es aprender a leer el código escrito y su correspondencia con el habla...leer se asocia con ampliar el vocabulario y familiarizarse con las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje..."(p.18). El aspecto de la comprensión significativa no se concibe como importante, y mucho menos la implicación social del texto. Esta concepción exige la decodificación realizando las operaciones asociadas a:

- La identificación de cada palabra y los signos de puntuación.
- Aplicación de reglas sintácticas como: sujeto, predicado, tiempo de los verbos, etc.
- Reconstrucción de la coherencia proposicional del texto y recuperación de las acepciones de cada palabra: depende de la manera como se interprete la información que el texto genere.

Esta concepción se relaciona con la planteada por Dubois (1991), “La lectura como conjunto de habilidades”.

Los procesos cognitivos: los psicolingüistas trascienden la descodificación puesto que esta constituye solo un paso de un proceso tan complejo como la lectura y determinan que el significado "se construye", por tanto, la comprensión requiere de otras dos operaciones más profundas:

- Reconstruir la base del texto: contiene el significado completo del escrito y la argumentación implícita del mismo.
- Construir el modelo de situación referencial, que representa el contexto comunicativo en que se sitúa el texto: emisor, lugar, momento, circunstancias, entre otros aspectos.

En ambos casos se realizan inferencias sobre elementos implícitos o no literales del texto, actuando principalmente la memoria, activando ideas, hipótesis, recuerdos y conocimientos previos que generan comprensión sobre el escrito. Esta concepción coincide con la planteada por Dubois (1991), “La lectura como proceso interactivo”.

Una práctica letrada: la lectura enfocada desde una perspectiva sociocultural, implica una mirada más etnográfica y global del texto, considerando la lectura como una práctica social fundamentada en valores ideológicos que pone en juego la identidad de cada persona dentro del entorno en que se desenvuelva. Tiene una intencionalidad comunicativa que va más allá de la descodificación y los procesos cognitivos, por lo cual se considera que leer:

...es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que esta interrelacionada con otros códigos (habla, iconos) que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es participar en una actividad preestablecida socialmente. (Cassany, 2009, p.18)

Respecto a esta concepción que es una de las más recientes, Cassany (2009), afirma que es una práctica social en la que los individuos visualizan en todo su entorno diversos tipos de texto, para lo cual el lector adopta un rol y construye una imagen sobre los mismos, otorgando un significado a partir de sus propias nociones; algunas de sus características son:

- Práctica lectora vinculada al entorno social del estudiante para mayor interés y utilidad social para la lectura.

- Integración de la escritura con diversos códigos: textos multimodales, habla cotidiana y contenidos interdisciplinarios.

- Actitud crítica a partir de la discusión personal sobre algún aspecto y la elaboración de ideas propias sobre el texto.

- Permite al estudiante desarrollar sus propias prácticas, construir sus ideologías propias, dialogantes o resistentes.

Los aportes de Dubois (1991) y Cassany (2009) con respecto a las concepciones de la lectura permiten evidenciar la manera como el concepto se ha ido transformando a través de los años, trascendiendo de considerarse como una práctica individual, enfocada en el aprendizaje de una alfabetización funcional, memorística, carente de comprensión, a asumirse actualmente como una práctica social inherente a la vida de los individuos.

A la par con las concepciones de lectura, se han desarrollado igualmente modelos de comprensión lectora, en los que confluyen investigaciones y teorías, que coinciden en algunos supuestos sobre lo que significa comprender un texto.

Con relación a lo anterior, Martínez (2004) afirma que: "...actualmente se reconocen tres modelos teóricos que pretenden configurar una teoría del procesamiento de la información. Estos son: el modelo Ascendente, Descendente y el modelo Interactivo." (p.21).

Modelo ascendente o procesamiento de abajo-arriba: Desde este modelo se considera que la lectura se genera en etapas sucesivas, con una jerarquización desde un nivel inferior hasta llegar a un nivel superior, donde los elementos son ofrecidos por el texto. Hace referencia a la descodificación, la parcelación y fragmentación del texto para lograr el aprendizaje de la lectura, partiendo desde las letras, luego con estas se construirán sílabas con las cuales consecuentemente se formarán palabras hasta llegar a la construcción de frases u oraciones, para finalmente hacer un uso del texto de manera global. A esta actividad Martínez (2004) la denomina vía ascendente automática. El rol del lector es pasivo y el procesamiento depende de la estructura de los datos que ofrece el texto, por lo tanto, la perspectiva pragmática relacionada con el uso, el propósito del autor y la comprensión no tienen lugar en este modelo.

Modelo descendente o procesamiento de arriba-abajo: a diferencia del anterior este modelo se caracteriza por ser simultáneo; es decir, elementos de alto o bajo nivel que componen el texto interactúan constantemente para establecer una relación con este. También, es denominado por la autora vía descendente, controlada estratégicamente por el lector. Se caracteriza por la integración del contexto (textual y situacional), en la que el lector pone en juego sus conocimientos previos, propósitos, habilidades cognitivas, necesidades e intereses; como se puede ver, la perspectiva del lector es destacada porque sus propios conocimientos inciden en la comprensión del escrito; sin embargo, dicho modelo "...opaca los procesos automáticos del procesamiento del texto...desconoce los aspectos formales del texto en la comprensión e interpretación..."(p.23)

Modelo interactivo: Este sintetiza los dos modelos anteriores. Al respecto la autora plantea:

...La innovación de este modelo estriba en que la comprensión es el producto de la *interacción* entre la forma como la información está expuesta en el texto y los tipos, naturaleza y control de los conocimientos previos que el lector tiene y pone en acción para procesar el texto. (p.23)

En este modelo, tanto el texto como el lector son importantes en el proceso, se evidencia una intencionalidad comunicativa en la cual se toma conciencia sobre los aspectos enunciados en el texto haciendo inferencias, predicciones, cuestionamientos y el valor semántico del mismo relacionado con las intenciones del autor.

Las anteriores concepciones y modelos han permeado las aulas de clase, unos en mayor medida que otros de acuerdo con la particularidad de cada docente, limitando la enseñanza de la comprensión lectora, en muchos casos, a la reproducción literal de respuestas, decodificación, lectura oral e individual, uso adecuado de signos de puntuación o entonación.

Al respecto Jolibert (2002), afirma que no basta solo con reconocer marcas gramaticales sino de hacer uso de las mismas, que en el caso de la lectura se manifiestan en claves pertinentes para construir el significado de un texto. La autora, en su trabajo desarrollado con Shraiki (2009), plantean que leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, es interrogarlo como tal a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida. Es formular hipótesis sobre su sentido. De la misma manera afirman que:

...Para construir el sentido del texto el lector debe relacionar entre si todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, superestructura, situación de comunicación, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos de su proyecto. (Jolibert y Sraiki, 2009, p.54)

A partir de esta definición, las autoras (2009), proponen siete niveles que se generan en el proceso de comprensión a partir de las estructuras lingüísticas de un texto, aspectos que conllevan a considerar que la comprensión trasciende la memorización, evocación o respuestas literales sobre este.

En este sentido, se exponen estos niveles que se ponen en juego en la comprensión de un texto, los cuales están en interacción y permiten determinar el sentido y la estructura de un texto en su conjunto.

La noción de contexto de un texto: Hace referencia al contexto de situación, es decir, ¿Por qué vías llego el texto al lector? y el contexto textual ¿De dónde viene el texto?, ¿Cuál es el origen del texto?

La situación de comunicación: Reconoce que el texto tiene un autor, un destinatario, un objetivo de comunicación, contenido, mensaje y una finalidad que pretende comunicar.

El tipo de texto: Distingue las características para identificar el tipo de texto que se someterá a análisis para su comprensión, que en esta investigación es el texto lírico: el poema.

La superestructura del texto: Se refiere a la organización y dinámica interna de cada tipo de texto y a la organización espacial del mismo, es decir, la “silueta”. En el caso del poema, este tipo de texto no tiene un esquema topológico específico.

Lingüística textual: hace referencia a la coherencia del discurso y la cohesión del texto, manifestándose a lo largo del mismo en las opciones de enunciación (personas, tiempos, lugares) y sus marcas, los substitutos (adjetivos, adverbios, pronombres), los campos semánticos (redes de significado), la inversión o supresión de elementos (elipsis), las figuras de significado (metáfora, hipérbole, personificación, símil, etc.) y todas las modalizaciones utilizadas por el autor.

Lingüística de la oración y de la frase: Distingue el funcionamiento lingüístico a nivel de las oraciones y de la frase como la sintaxis, el vocabulario, la ortografía y lo que aporta para el significado y la puntuación de las frases u oraciones.

Lingüística a nivel de la microestructura del texto: Reconocimiento de las palabras conocidas y nuevas. Detectar grafemas, el uso de las mayúsculas y minúsculas, las combinaciones más frecuentes, marcas nominales y microestructuras semánticas (prefijos sufijos, radicales).

De los anteriores niveles propuestos por Jolibert y Sraiki (2009) la presente investigación enfatiza en tres de ellos: contexto situacional (emisor, enunciador, mensaje, finalidad), superestructura (en este caso, título, estrofa, verso, cierre) y lingüística textual (para el caso del poema: la rima, los adjetivos, la elipsis, y la metáfora).

Después de haber realizado una aproximación a las concepciones de lectura y modelos de comprensión textual, a continuación, se explicará el enfoque comunicativo, por ser éste desde el que se abordó la enseñanza de la comprensión del poema, teniendo en cuenta que el lenguaje escrito es una práctica social,

2.2 Enfoque comunicativo

Se entiende que el individuo cuando asume un rol de lector y escritor se enfrenta a diversas condiciones socioculturales en situaciones de comunicación reales donde va fortaleciendo sus saberes previos y sus perspectivas del mundo con los cuales adquiere habilidades para resolver problemas de acuerdo con sus propias necesidades, motivo por el cual la escuela debe considerar la importancia de desarrollar la competencia comunicativa, que desde la postura de Hymes (citado por el MEN, 1998), enfatiza en el uso social del lenguaje en situaciones reales de comunicación, donde el individuo en interacción con otros construye diversas representaciones que luego puede aplicar en otros contextos.

Por su parte, Lomas y Osoro (1993) consideran que a medida que las personas se van relacionando con otras en diversos contextos, se van adquiriendo destrezas comunicativas producto de los intercambios generados en las situaciones de comunicación cotidianas. Por ello, “...cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua debe situarse en el ámbito de las intenciones comunicativas y, consecuentemente, de la interacción social” (p.45).

Adicionalmente, los autores (1993) plantean que a partir del uso pragmático del lenguaje, se deben programar acciones didácticas en el aula para lograr aprendizajes adecuados a cada contexto y situación, en los que se adquiriera una competencia comunicativa que contribuya a que “...los alumnos y alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce...” (p.23).

En la actualidad, hay un interés desde la educación y de los agentes de la misma por mejorar los procesos de enseñanza que se imparten desde las aulas de clase y esto se hace evidente en las diversas políticas educativas contempladas en los estándares de competencias, los lineamientos curriculares, entre otros, siendo éstos referentes que se brindan a las instituciones educativas y docentes.

Sin embargo, dichos planteamientos teóricos que se han venido construyendo a través de los últimos años, se encuentran aún alejados de las prácticas de enseñanza del lenguaje, en las que se desconocen los usos reales de la lectura y la escritura, olvidándose que uno de los propósitos de la escuela es la formación de estudiantes que puedan llevar a cabo el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

Por lo expuesto, Baena y Bustamante (citados por el MEN,1998), plantean ir más allá de la enseñanza de la morfología, la sintaxis y la fonética enfocadas al gramaticalismo y la memorización de códigos lingüísticos y en lugar de esto proponen un trabajo que posibilite a los

estudiantes "... la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje..."(p.24).

En este sentido, se busca que desde las acciones pedagógicas se asuma el lenguaje desde una visión pragmática que tiene que ver con el uso del mismo en actos de comunicación, donde prevalezcan las dimensiones socioculturales, lo cual es denominado por Hymes (1996) como competencia comunicativa, al respecto el autor afirma:

...El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacer, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa... (p.22)

El autor aclara que el niño no necesariamente requiere estar institucionalizado para hacer uso del lenguaje y empezar a construir y entender las oraciones de su lengua, puesto que la misma experiencia social, las necesidades y la motivación de comunicarse conlleva a "...desarrollar reglas para el uso de formas diferentes y en situaciones diferentes, de la misma forma en que se hacen conscientes de los diferentes actos de habla..." (Hymes, 1996, p.23).

Desde estos planteamientos, que los estudiantes comprendan el uso social del lenguaje en situaciones reales de comunicación, en las cuales se tenga en cuenta el desarrollo de las habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir), es un propósito que la escuela debe tener en cuenta para generar un verdadero sentido en función de los procesos de significación y la construcción de los actos de comunicación.

Por esta razón, los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tener en cuenta las necesidades de sus estudiantes y utilizar diversos mediadores didácticos, posibilitando a los mismos la interacción con diversos tipos de textos y discursos, es por ello que el interés particular de esta investigación se centra en abordar la comprensión del texto lírico (el poema), por medio de la implementación de una secuencia didáctica.

2.3 Texto lírico: El poema

Poco ha sido el acercamiento a la lectura del género lírico (los poemas) en la educación primaria, desestimando sus potencialidades y lo que puede aportar en el desarrollo de la comprensión lectora. Este tipo de texto, dadas sus características, permite la evocación y transmisión de sentimientos, emociones o sensaciones, respecto a una persona u objeto de inspiración, pudiendo llegar a ser una forma de acercamiento a la literatura infantil.

Lo anterior puede deberse, como lo menciona Jean (1996), al carácter ornamental, sublime y casi sagrado que se ha otorgado al mismo a nivel histórico, utilizando este tipo de textos en la escuela para actos públicos, memorables u ocasiones especiales, en procura de “domesticar la memoria y la imitación” en los primeros grados escolares y promoviéndose un análisis minucioso de su estructura formal en los grados superiores, llevando a los textos poéticos a unos extremos de contemplación, admiración y análisis específico de su técnica que no permiten valorarlos sin filtros para poder descubrirlos, comprenderlos y usarlos, como un medio de expresión, comunicación y reflexión personal.

Para Jean (1996), la poesía es mucho más que una forma ornamental del discurso, de alinear las palabras, de lograr un ritmo, de la repetición de fonemas y sílabas, puesto que su función primordial es comunicar y dar un sentido más puro a las palabras. Al respecto Pierre (citado por Jean, 1996) dice: “la poesía es el ejemplo arquetípico del mensaje de la comunicación sutil. Es

polisémica por el cumulo de significaciones implícitas y explícitas. Favorece la expresión y la percepción intuitiva.” (p.80).

De esta manera, autores como Cerrillo y García (1990) y Boland (2011) también evidencian el carente análisis didáctico otorgado al lenguaje poético en la escuela primaria, donde se atribuye al poema específicamente, un alto grado de dificultad para su apropiación por la particular forma de comunicación, siendo reciente y aun poco consolidada en la trayectoria histórica, la profundización en la "literatura infantil" fundamentada, en gran medida, en el género lírico y sus características de musicalidad.

Precisamente, respecto a las características de este género, Reyzábal (1996) resalta que:

Tal vez, los rasgos más específicos... sean la expresión sustantiva de la subjetividad... y la mayor frecuencia o concentración de recursos... morfosintácticos, recursos léxicos y hasta semánticos. También, tradicionalmente, se ha expresado en verso y mediante algún esquema métrico regular, lo cual exige un ritmo no necesariamente paralelo a la construcción gramatical. (p.24)

Por otro lado, Todorov (1991) plantea que es poco lo que se estudia para dar una definición pragmática de la poesía, por lo que se define generalmente “basándose en el temperamento del autor, el cual precede a su aparición, o en el del lector que lo sucede” (p.107) y que los estudios del semantismo poético pueden reagruparse o simplificarse en tres a lo largo del tiempo:

La primera, la teoría ornamental (corriente de la teoría clásica, donde las expresiones se formulan de manera bella y adornada sin mayor especificidad semántica).

La segundo la teoría afectiva (la cual va a la par de la filosofía positivista y racionalista, designando una diferencia entre lo que contienen las palabras en la poesía dentro y fuera de ella).

Y la tercera teoría “la simbólica”, considerada la de mayor inclinación por los contemporáneos, encontrando en esta última un origen romántico, con una diferencia entre

poesía y no-poesía que “ya no es buscada en el contenido de la significación sino en la manera de significar... las palabras son (solamente) signos del lenguaje cotidiano... mientras que en la poesía ellas mismas devienen símbolos” (Todorov, 1991, p.109).

Como se ha visto hasta el momento, existen “... concepciones de la poesía que varían, no solamente de una época o de un país a otro, sino también de un texto a otro” (Todorov, 1991, p.139), o de un autor a otro dado su sentido romántico, evocador y subjetivo, en su más amplia generalidad se plantea que este es un texto lírico que hace uso de la rima en verso o en prosa, contando con un ritmo y unos recursos expresivos que enriquecen su lenguaje. Jolibert (1997) establece para éste, unos hechos lingüísticos que permiten sensibilizar a los niños, enmarcados como ella lo recomienda en un contexto situacional, unas características de la superestructura y una lingüística textual, que se interrelacionan y complementan en un ir y venir constante entre los mismos.

El primero de los niveles mencionados en el párrafo anterior "contexto situacional", permite evidenciar las nociones contextuales concretas del poema, las cuales fijan una situación de comunicación específica apuntando a quién lo escribe (el poeta) y en calidad de qué escribe (función emotiva - inspirar, evocar, emocionar, etc.-) siendo estas, parte del emisor. El destinatario, objetivo y contenido del poema queda reflejado en el léxico y lenguaje que utiliza el poeta, estos pueden estar explícitos o implícitos en el cuerpo del mismo.

Con respecto a lo anterior, Martínez (2004) plantea que:

...la construcción del significado no es asunto de un solo sujeto sino de dos sujetos socialmente organizados...el enunciado es el producto de la interacción de los interlocutores y de manera general, el producto de toda situación social compleja, en la cual éste surgió. (p.39)

De manera más detallada, los elementos del contexto situacional son definidos por Jolibert y Sraiki (2009), así:

Emisor: Es quien escribe el texto y en calidad de qué escribe. En el caso del poema, el poeta. Este concepto se amplía desde la mirada de Martínez (2004) quien se refiere al “enunciador” como el “Ethos” que significa YO, al respecto afirma que:

...Éste establece su presencia en forma explícita o implícita o se manifiesta en el texto a partir de elecciones estilísticas u organizacionales en conjunto. Su presencia puede explicitarse mediante el uso de la primera persona o sus correspondientes desinencias verbales. (p.53)

Destinatario: a quien va dirigido el texto. Este generalmente se reconoce por el léxico utilizado por el poeta. Martínez (2004) utiliza el término “enunciatario” para referirse al destinatario y lo define como “Phatos” que significa TU, es un interlocutor quien es un sujeto discursivo que hace presencia de manera explícita o implícita, aclarando que:

...es el autor del texto quien lo construye, quien define la representación que se haya hecho de su posible lector, de su intención, de las ideas que quiera hacer pasar y de las relaciones que quiera establecer con los diferentes enunciadores puestos en escena. (p.55).

Contenido/Mensaje: es el objeto del mensaje, es lo que transmite.

Finalidad: Para qué ha sido escrito el texto y que efecto se espera recibir al leerlo en el caso del poema, la finalidad es permitir la evocación y transmisión de sentimientos, emociones o sensaciones, respecto a una persona u otro objeto de inspiración.

En el segundo nivel mencionado por Jolibert (1997) se encuentran las características de la superestructura, entendida esta desde los planteamientos de Jolibert y Sraiki (2009) como: la organización y dinámica interna de cada tipo de texto y la organización espacial del mismo, es

decir, la “silueta”. Como complemento a esta definición Martínez (2004) afirma que: “... las superestructuras son las estructuras globales que caracterizan los tipos de textos; así gracias a ellas un cuento, un ensayo, una noticia o un reporte de investigación son reconocidos como tales...” (p.56).

Dentro de las características de la superestructura que deben ser consideradas para la comprensión lectora se encuentran las siguientes:

Una arquitectura global: la cual es propia de cada poema ya que éste no cuenta con un esquema topológico como si lo hacen otro tipo de textos (Jolibert, 1997); sin embargo, desde los planteamientos de Reyzábal (1996), se determina la importancia que tiene en el género lírico el conocimiento de la métrica (siendo esta el análisis de la medida que se le otorga a los versos según su número de sílabas dentro de unos parámetros convencionales), fijando en ella tres ejes o pilares centrales: el poema en sí, las estrofas (conjunto de versos) que lo componen y los versos (conjunto de palabras) que le dan forma. Los versos también ponen en juego las sílabas, los acentos y la correspondiente rima, definida esta última por Boland (2011) como: “la repetición regular de los mismos sonidos al final de versos diferentes, a partir de la última vocal acentuada” (p.55), clasificándose esta en: -consonante (al coincidir las vocales y las consonantes en la última palabra), - asonante (cuando coinciden las vocales, y las consonantes pueden ser diferentes en la última palabra) y - blanca o libre (donde el verso no posee coincidencia en la última palabra).

La autora (2011) menciona igualmente que: “la rima casi ha desaparecido de la poesía moderna, ya que ésta suele utilizar el verso libre o blanco que escapa a esa repetición regular” (p.55) pero sin desvirtuar que “la función de la rima es marcar los límites del verso” (p.55). Así, la versificación en los poemas está clasificada desde:

- *Su sonoridad:*

- Los oxítonos: que concluyen con una palabra aguda.
- Los paroxítonos: que terminan en una palabra grave.
- Los proparoxítonos: que concluyen con una palabra esdrújula.

- *El número de sílabas:*

- De arte menor: si tiene 8 sílabas o menos.
- De arte mayor: si tiene 9 sílabas o más.

Los aspectos descritos anteriormente son muy importantes para el género literario, sin desconocer su característica propia en la sonoridad, ya que es el ritmo su componente esencial y distintivo; fundamentado en la distribución de los acentos en cada verso e implementando en su forma la repetición de ciertas palabras, la alternancia de estructuras y la rima en función de ser más llamativo y agradable al oído. En la medición del mismo también se emplean los pies métricos en la distribución sucesiva de sílabas tónicas (en la que recae el acento) y sílabas átonas (en las que no recae el acento) puesto que "...ceñirse a una métrica regular exige del escritor una disciplina y un dominio especial, pues tanto constriñe o dificulta el logro del significado deseado como consigue efectos destacables" (Reyzábal, 1996, p.49).

Así mismo Boland (2011) afirma que "el ritmo es un elemento fundamental del lenguaje de la poesía, depende de reglas y convenciones, no se deja al azar en la composición de un poema... y es lo que permite diferenciar el verso de la prosa." (p.56)

Una espacialización particular: ésta, de acuerdo con Jolibert (1997), "permite generalmente detectar a primera vista un poema y que se traduce, sobre una página, en una silueta (los bloques negros de escritura sobre la hoja blanca)" (p.35), identificando:

- uno o dos bloques de texto a menudo alineados a la izquierda, pero con muchas entradas por la derecha.

- Inicios de línea (Mayúscula, algunas veces)
- Blanco (alrededor del texto) o blancos alrededor de los versos (estrofas, versículos u otros)
- Título y nombre del autor enmarcado en el cuerpo del texto
- Suele ser suficientemente corto como para caber en una sola página, aunque también pueden ser tan largos como para un libro.

Un esquema dinámico (Jolibert, 1997), donde los versos no son dispuestos en cualquier orden. Así, un poema, tiene:

-Obertura (o ataque): "que da el *la*, tanto para la superestructura del texto, como para el (los) campo (s) semántico (s) - las redes de sentido - y para las opciones enunciativas". (p.36)

-Cierre: no es porque el autor no tenga nada más que decir que el poema se detiene es más bien una caída.

-"Una Dinámica y una progresión entre la obertura y el cierre diferentes de un poema, pero que uno puede intentar detectar" (Jolibert, 1997, p.36)

Ahora bien, existe también la poesía en prosa en la cual la forma del verso desaparece totalmente pero se continua contando con una serie de recursos poéticos o como lo menciona Reyzábal (1996), "recursos expresivos", los que hacen parte de la *lingüística textual* (Jolibert, 1997), siendo estos más empleados en las prácticas cotidianas de las personas, entre los más frecuentes se encuentran:

La metáfora: sustituye una cosa por otra en su relación de semejanza, siendo una de las figuras retóricas más utilizadas por los poetas (Reyzábal, 1996, p.51). De acuerdo con Boland (2011) "es una figura que traslada el significado propio de una palabra a otro significado, para hacer una comparación que reside en la mente" (p.59)

La Comparación: la semejanza o diferencia entre dos cosas, mediante un nexo que une las palabras (Boland, 2011).

La hipérbole: "caracterización exagerada de alguien o algo... se suele usar en textos de tono satírico... también aparece en muchos refranes o frases hechas." (Reyzábal, 1996, p. 51).

La metonimia: sustituir un término por otro con el que se asocia. "Permite el paso de una palabra a otra a través de la continuidad o del desplazamiento del sentido". (Jolibert, 1997, p.44)

La sinécdoque: la sustitución en la palabra del todo por la parte o viceversa. (Jolibert, 1997, p.44)

La personificación: Atribuir cualidades humanas a otros elementos (Boland, 2011)

La sinestesia o imágenes sensoriales: para dar belleza y profundizar desde los sentidos (Visual: lindo, alto. Auditiva: chillón, ruidoso. Táctil: áspero, suave. Gustativa: dulce, amarga. Olfativa: nauseabundo, perfumado). Trata de evocar una experiencia en que se entrecruzan y confunden las imágenes sensoriales (Boland, 2011).

La elipsis: Es una figura de pensamiento, referida a la supresión de un elemento o la inversión y juego en el orden del sujeto, verbo, objeto. (Jolibert, 1997).

Los adjetivos: se refiere a las marcas de afectividad o de opinión utilizadas por el autor para expresarse o no de manera subjetiva. (Jolibert, 1997).

Con relación a la lingüística textual, ésta tiene que ver con la coherencia del discurso y la cohesión del texto dentro de las opciones de enunciación (personas, tiempos, lugares, adjetivos o adverbios afectivos, anáforas o sustitutos, conectores, temas y la puntuación), que hacen parte del cuerpo completo del poema (Jolibert y Sraiki, 2009).

De acuerdo con los aspectos abordados hasta el momento, se evidencia la subjetividad que conlleva el lenguaje poético, el cual requiere ser interpretado desde su significado denotativo

(sentido propio y literal) y connotativo (expresa más de un significado, en el sentido figurativo de las palabras), que como menciona Reyzábal (1996): "permite reconocer y dar sentido a los recursos expresivos ya conocidos y ayuda a profundizar los conocimientos... ya que amplía y enriquece ... la carga semántica de las palabras... así como ... abre nuevas dimensiones al valor del significante" (p.19).

Todorov (1971) considera que el lenguaje poético va mucho más allá del lenguaje común porque no tiene un referente, es decir, utiliza un lenguaje de ficción, el cual es "...una reacción a la evocación de una referencia imaginaria..." (p.235) y en este hay un potencial almacenamiento del lenguaje figurado, el cual es interpretado por el lector de acuerdo a sus experiencias, sentimientos e ideas con respecto al texto.

Por su parte, Rosenblatt (2002) considera que en la lectura de una obra literaria como el poema:

...se requiere tener la experiencia de "vivir a través" de lo que está siendo creado durante la lectura...y este que tiene un propósito estético requiere que el lector preste más atención a los aspectos afectivos. A partir de esta mezcla de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas se estructura la experiencia que constituyen este tipo de obras literarias (p.60)

Ahora bien, lo expuesto con relación a este tipo de textos, conlleva a la necesidad de acercar a los estudiantes al reconocimiento de la estructura y características propias del mismo, para su comprensión, y en este contexto es que cobra importancia la secuencia didáctica, como una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, cuyas características serán explicadas a continuación.

2.4 Secuencia didáctica

Mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje se ha convertido en uno de los temas de mayor interés en el campo de la educación y aunque los docentes consideren que este tipo de prácticas se encuentran diseñadas y estandarizadas en los libros de texto para ejecutar al "pie de la letra", con las mismas ejemplificaciones, dibujos y talleres de aplicación, la realidad evidencia que se hace necesario repensar la manera como se despliegan las acciones pedagógicas dentro del aula de clase.

En este contexto, la secuencia didáctica, se constituye en una propuesta que puede ser adoptada por el docente como una herramienta para guiar su proceso con unas intencionalidades de aprendizaje. En palabras de Camps (2003), la secuencia didáctica es:

...Una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. (p.38).

Por su parte, Pérez y Roa (2010) definen la secuencia didáctica como:

...Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para garantizar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos (p.62).

Por lo anterior, la secuencia didáctica se asume como una serie de acciones relacionadas que se generan en el contexto de clase, que posee unos propósitos claros de aprendizaje con relación a los saberes que se pretenda construir.

Algunos aspectos que Camps (2003) destaca como relevantes para la secuencia didáctica son:

Trabajo global: entendido como la intencionalidad del sujeto y lo que éste quiere hacer con respecto al uso de la lengua.

Actividades intencionales: la finalidad de las mismas son las que le dan el sentido a las acciones, al hacer funcional el lenguaje de manera significativa.

El aprendizaje se puede generar en diversas situaciones interactivas: las cuales se convierten en instrumentos de ayuda para la composición y comprensión de textos y "...promueve también el desarrollo de la capacidad metalingüística entendida como aquella que permite tomar la lengua como objeto de observación y de análisis..." (p.40). Esta capacidad adquirida es la que hace referencia al uso reflexivo de la lengua en situaciones reales de comunicación.

La manera como se ejecuta la propuesta de la autora puede ser muy diversa de acuerdo con las características de las actividades que se planteen y según su grado de complejidad; para ello está fundamentada sobre un modelo que contiene tres fases que hay que tener en cuenta si se pretende cumplir los objetivos de aprender sobre la lengua y su uso. Las fases de la secuencia didáctica son las siguientes:

Preparación: se formulan los momentos y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, planteados como criterios que guiarán la comprensión; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tienen lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de comprensión para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

Realización o desarrollo: Es aquella en que los alumnos leen el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. Se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los lectores pueden utilizar el material seleccionado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de comprensión.

Evaluación: Al finalizar se pretende responder los siguientes interrogantes ¿qué se hizo? con relación a las tareas o proyecto y ¿qué se aprendió? con relación a los aprendizajes. Tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho, los procedimientos realizados y los resultados obtenidos no solo de los estudiantes sino del profesor mismo y hacer una reflexión sobre los cambios que van experimentando y los progresos a lo largo del proceso.

Permite el seguimiento al logro de los objetivos planteados frente al desarrollo de la comprensión, se desarrolla a lo largo de las tareas y actividades a trabajar en las sesiones con el fin de adecuar situaciones que potencien o favorezcan aspectos de la comprensión que requieran ser intensificados.

La secuencia didáctica se apoya en la evaluación formativa y es inherente al proceso de aprendizaje; por lo tanto, aunque el concepto de evaluación, "...se sitúa preferentemente en los momentos finales del proceso de comprensión, la evaluación está inserta en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje" (Camps, 2008, p.30).

Las fases descritas anteriormente (preparación, realización o desarrollo y evaluación) se interrelacionan constantemente entre los procesos de producción y los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, no son lineales, ni consecutivas en el desarrollo de la secuencia

didáctica. También es pertinente decir, que, aunque estas fases están orientadas a la producción textual, se pueden ajustar para trabajar la comprensión lectora.

En el marco de la implementación de propuestas como la secuencia didáctica, se puede generar reflexión, sobre las prácticas de enseñanza, la cual debe ser asumida por el docente como una reflexión analítica y consecuente con sus acciones dentro del aula de clase, razón por la cual a continuación se presentarán algunas características de la misma.

2.5 Práctica reflexiva

El docente en su quehacer pedagógico debe ser consciente del rol social que representa para la comunidad en la cual pone en práctica sus conocimientos, teniendo claro que su nivel de profesionalismo va más allá del dominio de contenidos a transmitir y de sus intereses personales, ya que puede llegar a consolidarse como un referente o modelo para sus estudiantes viendo en él un ciudadano activo de la cultura escrita (en el caso que esta propuesta didáctica plantea).

Al respecto, el docente debe reflexionar sobre su práctica en la acción, incluyendo aquellos recursos, medios, sistemas, técnicas, etc. que aplica en el proceso de enseñanza para fortalecer su labor, haciendo una mirada crítica de las situaciones que pueden mejorar su práctica y aquellas que no favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes alcancen las competencias sociales requeridas, buscando con esta reflexión apuntar a la transformación de las concepciones que se tienen y por ende de sus prácticas para alcanzar con ellas la provocación de situaciones que surjan de las necesidades contextuales, reales y cotidianas de sus alumnos.

El proceso de reflexión es una práctica compleja, tal como lo plantea Perrenoud (2007), quien considera que:

Para dirigirse a una práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción, que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos

que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. (p.13).

El autor sugiere que el profesor debería ser un practicante reflexivo de las acciones constantes que se generan en el aula de clase basándose en su propia experiencia y realizando las mejoras correspondientes a los problemas que cotidianamente enfrenta. Así, los saberes y conocimientos que el docente adquiere con relación a su experiencia en la práctica son igual de importantes que los adquiridos en la formación profesional, puesto que es resultado de su realidad y contexto de enseñanza- aprendizaje y en consecuencia muchos de los obstáculos o problemáticas que ocurren allí no están resueltos en libros o enfoques teóricos, por lo que su perspectiva y reflexión es de vital importancia para la acción educativa.

Sin embargo, es frecuente encontrar en las aulas docentes poco preocupados por la realidad de las mismas, con el pretexto de resolver las cuestiones más “urgentes” relacionadas con la introducción de contenidos fragmentados en el plan de estudios, promoviendo prácticas tradicionales de poco interés y descargando la mayor responsabilidad en los estudiantes sobre los bajos resultados académicos, pero sin autoevaluarse con relación a las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, el peso de la experiencia provoca en el ejercicio de la docencia una fuerte carga tradicional que genera cierta resistencia al cambio de la práctica docente, ignorando las transformaciones propias de la cultura y la época en las que se da la enseñanza, al suceder esto se aparta el proceso escolar de la esfera cotidiana del estudiante provocando una práctica descontextualizada que se replica desde la trayectoria del profesor sin involucrar la individualidad y características propias de los alumnos.

Si bien es cierto, una de las prácticas profesionales más complejas es la docente porque en la misma se generan situaciones adversas, incertidumbres, inestabilidades, conflicto de valores y

problemas cotidianos sobre los cuales el docente actúa, en ocasiones un buen proceso reflexivo y realizar retrospectiva sobre acciones ejecutadas permite optimizar respuestas ante situaciones reales y conforme a las necesidades de su aula.

Por lo anterior, someterse a un proceso de reflexión sobre las acciones que se hicieron, se están haciendo o se harán permitirá al docente decidir el camino que debe seguirse y tomar decisiones más conscientes sobre la manera de intervenir con relación a situaciones inesperadas o hallazgos que acontecen generalmente en la cotidianidad.

Al respecto, Schön (citado por Perrenoud, 2007) concibe la reflexión como una forma de conocimiento, un análisis que orienta la acción:

...porque pone «en reserva» cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar «con más calma»; no lo hace cada vez, pero sin embargo es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción... la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis... (p.31).

En concordancia con el autor, la reflexión sobre la propia práctica construye nuevos conocimientos que serán luego utilizados en la acción, además que contribuye a perfeccionar su profesión porque va teorizando su práctica a través de sus experiencias a medida que se plantea preguntas, intenta cuestionar sus fracasos y aciertos, planea mejores maneras de actuar para la próxima vez y se proyecta expectativas y metas para el futuro.

Frente a esto es necesario tener en cuenta que la reflexión no significa solo aceptar la realidad subyacente en las aulas de clase; representa la indagación de diferentes opciones que logren mejorar de manera integral las problemáticas que se viven en el aula, de ahí la importancia de una práctica reflexiva que lleve al docente a ser autocrítico.

A partir de esta perspectiva, la postura del docente deja de asumirse como ente transmisor de conocimientos y pasa a ser un practicante reflexivo de sus propias acciones preocupado en las necesidades de sus estudiantes, con la capacidad de movilizar concepciones arraigadas en la tradicional enseñanza y dar paso a nuevas perspectivas que le permitan inferir cuáles son sus debilidades y fortalezas.

Arriesgarse a indagar nuevas formas de abordar procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de propuestas metodológicas como la intervención en el aula con secuencias didácticas, permite trascender esquemas paradigmáticos de la enseñanza, asumiendo nuevos retos e implicando en mayor medida a los estudiantes quienes en últimas determinan la mayoría de las acciones que se despliegan en el aula.

Como bien lo menciona Perrenoud (2007), sobre las diversas acciones que se generan en el docente va construyendo conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en el camino y en su práctica reflexiva va incluyendo metodologías, estrategias innovadoras desde las acciones, que conduce a tomar decisiones más oportunas y apropiadas para emplear en el contexto escolar.

3. Marco Metodológico

En este capítulo se presenta el marco metodológico y los componentes que lo sustentan, esto es: tipo de investigación, diseño, población y muestra, hipótesis, variables, unidad de análisis y unidad de trabajo, instrumentos y procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo que, en términos de Hernández, Fernández y Baptista (2010):

...utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.(p.5)

Para el caso de esta investigación el propósito era determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos líricos poemas, en estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, para lo cual se aplicaron dos pruebas, una inicial de diagnóstico (Pre-test) y otra final (Pos-test), que permitieron la recolección de los datos y la contrastación entre ambas. Es importante decir que, a pesar de ser una investigación cuantitativa, se complementó con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de las docentes investigadoras.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es de tipo cuasi-experimental, es decir, no se hizo una selección aleatoria de los grupos, sino que éstos ya estaban establecidos (Hernández et al., 2003). Específicamente es un diseño intragrupo de tipo Pre-test y Pos-test, donde se comparan los

resultados del mismo grupo en dos momentos diferentes: antes de aplicar la secuencia didáctica (Pre-test), y al finalizar la implementación de la misma (Pos-test).

3.3 Población

Estudiantes de grado 3° de las instituciones educativas del sector oficial del municipio de Pereira.

3.4 Muestra

Dos grupos del grado tercero de la institución educativa Jaime Salazar Robledo. El grupo 1 corresponde al grado 3-1, conformado por un total de 35 estudiantes, de los cuales 15 son niños y 20 son niñas. Sus edades oscilan entre los 7 y los 11 años aproximadamente. Se encuentran repitiendo el grado un total de 3 estudiantes y tienen algún tipo diagnóstico igualmente 3 estudiantes (2 con Déficit de Atención con Hiperactividad y 1 con Trastorno de aprendizaje).

El grupo 2 corresponde al grado 3-2, conformado por un total de 35 estudiantes, de los cuales 19 son niños y 16 son niñas. Sus edades oscilan entre los 7 y los 11 años aproximadamente. Se encuentran repitiendo el grado un total de 6 y con algún tipo de diagnóstico 4 (3 con trastorno de aprendizaje y 1 con distrofia muscular).

Ambos grupos tienen en común que provienen de estrato socioeconómico 1 (muy bajo) y 2 (bajo) y que el promedio de desempeño académico se ubica en el rango nacional mínimo (ICFES, 2016). Con respecto a las familias de los estudiantes, se encontró que están conformadas por distintos miembros (no son familias nucleares), en su mayoría los padres no han tenido la posibilidad de acceder a educación formal, por lo que muchos de ellos son trabajadores independientes. Se destaca así mismo, la falta de acompañamiento por parte de los acudientes en el proceso escolar de los estudiantes.

3.5 Hipótesis de la Investigación

3.5.1 Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión de textos líricos poemas, en estudiantes de grado 3°, de básica primaria de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira.

3.5.2 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de textos líricos poemas, en estudiantes de grado 3°, de básica primaria, de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira.

3.6 Variables y Operacionalización.

3.6.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica.

En palabras de Camps (2003), la secuencia didáctica (Ver anexo A) es una unidad de enseñanza de la composición oral o escrita, en la cual se relacionan actividades y objetivos globales para el alcance de los propósitos de enseñanza del lenguaje. Pérez y Roa (2010) por su parte, definen la secuencia didáctica como:

Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para garantizar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos (p.62).

La propuesta planteada por Camps (2008) está fundamentada sobre un modelo que contiene tres fases que hay que tener en cuenta si se pretende cumplir los objetivos de aprender sobre la lengua y su uso: fase de preparación, fase de realización o desarrollo y fase de evaluación. Es

pertinente decir que, aunque estas fases están orientadas a la producción textual, se ajustaron y prepararon para la comprensión textual.

Tabla 1 Operacionalización variable independiente: Secuencia didáctica

Definición Conceptual de	Dimensiones	Indicadores
Variable Independiente		
Secuencia Didáctica (Camps, 2003): Es una unidad de enseñanza en la cual se relacionan actividades y objetivos globales para el alcance de los propósitos de enseñanza del lenguaje, la cual puede ser adoptada por el docente como una herramienta para guiar su proceso con unas intencionalidades de aprendizaje. Las fases de la secuencia didáctica son los siguientes, (adaptadas para la comprensión lectora): - Preparación -Desarrollo -Cierre o Evaluación	- PREPARACIÓN: Se formulan los momentos y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tienen lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es fortalecer las competencias comunicativas, enfatizando en la comprensión, para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma. (Camps, 2008)	-Definir la tarea integradora -Determinar objetivos de aprendizaje -Seleccionar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales -Definir los dispositivos didácticos -Seleccionar los textos a trabajar en la SD.

<p>-DESARROLLO: Es aquella en que se desarrollan las actividades planeadas en la fase anterior, lo que implica la lectura y análisis de diversos tipos de textos, comparándolos en sus características, además del desarrollo de actividades encaminadas a la comprensión de textos líricos, especialmente poemas. En este proceso se interrelacionan las habilidades comunicativas. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de [comprensión]. (Camps, 2008)</p>	<p>-Presentación de la SD y realización del contrato didáctico.</p> <p>-Lecturas y análisis de poemas: tema e ideas principales, parámetros de la situación de comunicación, función de la rima, modalizaciones, elipsis y figuras de significado, estructura y los elementos propios del poema</p> <p>-Realización de actividades y retroalimentación entre los estudiantes y entre éstos y el docente.</p>
<p>-CIERRE O EVALUACIÓN: responde al interrogante ¿qué se hizo? con relación a las tareas y ¿qué se aprendió? con relación a los aprendizajes. Tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho, los procedimientos realizados y los resultados obtenidos no solo de</p>	<p>-Seguimiento de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, en cada una de las sesiones de la SD.</p> <p>-Reflexión metacognitiva continua: autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación</p> <p>-Evaluación metalingüística.</p> <p>-Planteamiento final del cierre de las sesiones con conclusiones,</p>

los estudiantes sino del profesor mismo (Camps, 2003). retroalimentación grupal y con el docente.

Permite el seguimiento al logro de los objetivos planteados frente al desarrollo de la comprensión, se desarrolla a lo largo de las tareas y actividades a trabajar en las sesiones con el fin de adecuar situaciones que potencien o favorezcan aspectos de la comprensión que requieran ser intensificados (Camps, 2008)

3.6.2 Variable Dependiente: Comprensión lectora.

La comprensión lectora para Jolibert (2002) implica poner en juego siete niveles lingüísticos que están en interacción y permiten determinar el significado y la estructura de un texto en su conjunto, atribuyendo un sentido directo al lenguaje escrito. En el caso particular del poema, Jean (1996) plantea que cumple una función primordial de comunicar y dar un sentido más puro a las palabras, más que una forma ornamental del discurso. Siendo el poema un texto lírico que hace uso de la rima en verso o en prosa, cuenta con un ritmo y unos recursos expresivos que enriquecen.

Tabla 2 Operacionalización variable dependiente: comprensión de textos líricos (poema)

La comprensión lectora		
<p>Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, es interrogarlo como tal a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida. Es formular hipótesis sobre su sentido. (Jolibert, 2002). Para construir el sentido del texto, en este caso el poema, el lector debe relacionar entre si todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, superestructura, situación de comunicación, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos de su proyecto. (Jolibert y Sraiki, 2009).</p> <p>El poema puede definirse como un texto lírico que hace uso de la rima en verso o en prosa, cuenta con un ritmo y unos recursos expresivos que lo enriquecen (metáfora, comparación, la paradoja, la personificación, etc.). (Jean, 1996, Jolibert, 2002)</p>		
DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES
CONTEXTO SITUACIONAL	1. Emisor: Es quien escribe el	Identifica el autor del texto y
(contexto cercano):	texto y en calidad de qué escribe.	en calidad de qué escribe (1).
Concierne más específicamente a	En el caso del poema, el poeta.	No identifica el autor del
los parámetros de la situación de		texto y en calidad de qué
comunicación escrita inmediata		escribe (0).
(Jolibert y Sraiki, 2009).	2. Destinatario: a quien va	Identifica el destinatario (1).
Los conceptos a construir son:	dirigido el texto. Este generalmente	No identifica el
-Emisor	se reconoce por el léxico utilizado	destinatario(0)
-Destinatario	por el poeta.	
-Contenido/ Mensaje	3.Contenido/Mensaje: es el objeto	Reconoce el mensaje del
-Finalidad	del mensaje, es lo que transmite.	poema (1).
(Jolibert, 2002), (Jolibert y Sraiki,		No reconoce el mensaje del
2009)		poema (0).

	<p>4. Finalidad: Para qué ha sido escrito el texto, en el caso del poema, la finalidad es permitir la evocación y transmisión de sentimientos, emociones o sensaciones, respecto a una persona u otro objeto de inspiración.</p>	<p>Reconoce la finalidad del poema (1).</p> <p>No reconoce la finalidad del poema (0).</p>
<p>SUPERESTRUCTURA:</p> <p>Es propia de cada poema, este tipo de texto no tiene un esquema topológico específico.</p> <p>Se puede identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Título - Estrofa - Verso - Cierre <p>(Jolibert, 1997)</p>	<p>1. Título o nombre: Éste se encuentra al inicio del texto y da cuenta del tema principal (Jolibert, 1997)</p> <p>2. Estrofa: Definida como el conjunto de versos en el cuerpo del poema (Jolibert, 1997).</p> <p>3. Verso: conjunto de palabras que en el poema están sujetas a ritmo y medida, no están dispuestos en cualquier orden.</p> <p>4. Cierre: no es porque el autor no tenga nada más que decir que el poema se detiene, es más bien una caída.</p>	<p>Reconoce el título o nombre del poema (1).</p> <p>No reconoce el título o nombre del poema (0).</p> <p>Reconoce las estrofas del poema (1).</p> <p>No reconoce las estrofas del poema (0).</p> <p>Reconoce los versos en el poema (1).</p> <p>No reconoce los versos en el poema (0).</p> <p>Reconoce el cierre del poema (1).</p> <p>No reconoce el cierre del poema (0).</p>
<p>LINGÜÍSTICA TEXTUAL:</p> <p>Hace referencia a la coherencia del discurso y la cohesión del texto, las cuales se manifiestan a lo largo de</p>	<p>1. Rima: Semejanza o igualdad en el sonido de las sílabas al final de las palabras en versos diferentes.</p>	<p>Reconoce la semejanza en la sonoridad de las palabras al final de los versos. (1)</p> <p>No reconoce la semejanza en</p>

todo el texto en las opciones de enunciación que ha realizado el autor.

Las opciones de enunciación son referidas al uso de rimas, adjetivos, elipsis, metáforas.

(Jolibert y Sraiki; 2009)

(Jean, 1996).

Es un elemento que consiste en la repetición regular de los mismos sonidos al final de versos diferentes (Boland, 2011)

la sonoridad de las palabras al final de los versos. (0)

2.Adjetivos: se refiere a las marcas de afectividad o de opinión utilizadas por el autor para expresarse o no de manera subjetiva.

(Jolibert, 1997)

Reconoce los adjetivos que da cuenta de las emociones que busca transmitir el poeta (1). No reconoce los adjetivos que dan cuenta de las emociones que busca transmitir el poeta (0).

3.La elipsis: Es una figura de pensamiento, referida a la supresión de un elemento o la inversión y juego en el orden del sujeto, verbo, objeto.

(Jolibert, 1997)

Reconoce elementos suprimidos o inversos en su orden (sujeto, verbo, objeto) en el poema (1). No reconoce elementos suprimidos o inversos en su orden (sujeto, verbo, objeto) en el poema (0).

4.Metáfora: es una figura de significado que se apoya en un rasgo común a dos elementos. En el texto se sustituye una cosa por otra en su relación de semejanza.

(Jolibert, 1997)

Reconoce las metáforas usadas por el autor del poema (1). No reconoce las metáforas usadas por el autor del poema (0).

Unidad de análisis:

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras que implementaron la secuencia didáctica, las cuales se analizaron desde el diario de campo en el que se llevó a cabo un registro escrito de las observaciones, sentimientos, sucesos relevantes y demás situaciones que permitieron establecer conclusiones o reflexiones en las propias acciones docentes. De los diarios de campo emergieron las siguientes categorías, que se acordaron con el grupo de estudiantes del Macroproyecto en investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación, cuarta cohorte:

Tabla 3 Categorías análisis cualitativo

FASES Y SESIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Fase de Preparación: Sesión 1	-Descripción: la cual consiste en la presentación
Fase de Desarrollo: Sesiones 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11, 12, 13, 14,15	detallada de las acciones, interacciones y ambientes generados en el aula de clase.
Fase de Evaluación: Sesiones: 16 Y 17	<p>-Transformación: hace referencia a los cambios que dan cuenta del análisis de la práctica docente, sus transposiciones, cuestionamientos, rupturas y ajustes articulando la teoría y la práctica</p> <p>-Toma de decisiones: son las acciones que realiza el docente de manera autónoma, para dar soluciones a situaciones imprevistas en el aula.</p> <p>-Autopercepción: es la reflexión que realiza el docente sobre sí mismo, en relación con sus sentimientos, ideas, expectativas, frustraciones y satisfacciones surgidas en un momento de la clase.</p> <p>-Percepción de los estudiantes, se refiere a los juicios, valoraciones y descripciones que realiza el docente</p>

acerca de las emociones, acciones, expectativas y
actitudes de los estudiantes.

Unidad de Trabajo:

Docente 1: Licenciada en pedagogía infantil y especialista en Lúdica educativa. 4 años de experiencia como docente de básica primaria en el sector público y 3 años de experiencia en cargos de gestión e intervención en la primera infancia (docente y después coordinadora de CDI familiar).

Docente 2: Licenciada en pedagogía infantil. 7 años de experiencia como docente de básica primaria en el sector público y privado.

3.7 Técnicas e Instrumentos.

Con la finalidad de evaluar la comprensión lectora en los estudiantes de grado 3-1 y 3-2 de la I.E Jaime Salazar Robledo, se diseñaron dos cuestionarios de opción múltiple (Ver anexos B y C), uno para el Pre-test y otro para el Pos-test, para lo cual se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones: Contexto situacional (preguntas 1 a la 4), Superestructura (preguntas 5 a la 8) y Lingüística Textual (preguntas 9 a la 12).

Para cada dimensión se propusieron 4 indicadores, a partir de los cuales se construyó una pregunta por cada uno, para un total de 12 preguntas. Cuando el estudiante responde el cuestionario, se evalúan sus respuestas por grupos de preguntas de acuerdo con la comprensión de cada dimensión. Luego se suman las puntuaciones en cada dimensión, y de acuerdo con el total se ubican los desempeños en un nivel que va desde “bajo” hasta “alto”, como se presenta a continuación:

Tabla 4 *Desempeño de cada uno de los componentes de la comprensión*

NÚMERO DE RESPUESTAS ESPERADAS EN CONTRASTE CON EL VALOR DE DESEMPEÑO DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN			
Desempeño	BAJO	MEDIO	ALTO
Respuestas esperadas (dimensión)	0-1	2-3	4
Porcentaje equivalente	33.33%	66.66%	100 %
Puntaje Total	0-4	5-8	9-12

Estos instrumentos fueron el resultado de múltiples ediciones las cuales se retroalimentaron durante los seminarios de investigación, las reuniones de línea de investigación y con la asesora, espacios en los que se definieron los parámetros y las pautas requeridas para su construcción, buscando la validez y confiabilidad.

Los cuestionarios fueron validados a través de prueba de expertos y mediante prueba piloto aplicada a estudiantes del grado 3°3 de la I.E Jaime Salazar Robledo, con características similares a las de la muestra, realizando, a partir de éste ajustes al instrumento.

Para el análisis cualitativo el instrumento utilizado fue el diario de campo (ver anexo D) en el cual se registraron las situaciones más sobresalientes o condiciones desfavorables acontecidas en la clase; es decir, se realizó una reflexión de la propia práctica, lo cual en palabras de Perrenoud (2007), permite fortalecer la labor docente al realizar una mirada crítica de la situaciones favorables y desfavorables que se presenten en el aula de clase.

3.8 Procedimiento.

En este apartado se muestran las distintas fases del proyecto de investigación.

Tabla 5 *Fases del proyecto de investigación*

FASES DEL PROYECTO		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
EVALUACIÓN INICIAL	Valoración de la comprensión lectora de textos líricos, poema, antes de implementar la SD:	Cuestionario de selección múltiple.
	-Elaboración del instrumento. a) Prueba piloto. b) Juicio de expertos. -Evaluación de la comprensión lectora de textos líricos, poema, previa a la implementación.	Poema “La mona Jacinta” Autor: Maria Elena Walsh
DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	Se diseña la secuencia didáctica basada en los criterios del enfoque comunicativo para la comprensión de textos líricos (poema).	-Secuencia didáctica -Textos líricos
IMPLEMENTACION Y REFLEXIÓN	-Implementación de la Secuencia Didáctica. -Reflexión de las prácticas de enseñanza.	-Secuencia didáctica -Textos líricos -Diario de campo

EVALUACIÓN FINAL	<p>Valoración de la comprensión lectora de textos líricos, poema, después de implementar la SD:</p> <p>-Elaboración del instrumento.</p> <p>-Evaluación de la comprensión lectora de textos líricos, poema, después de la implementación.</p>	<p>-Cuestionario de selección múltiple.</p> <p>-Poema "Los Enanitos"</p> <p>Autor: German Berdiales</p>
CONTRASTACIÓN	<p>-Contrastación y análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test).</p>	-Estadística descriptiva

4 Análisis de la información

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en este proyecto de investigación, cuyo objetivo general es “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos líricos tipo poema, en los estudiantes de los grados terceros de básica primaria de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras”. Para el presente análisis, los grupos con los cuales se implementó la secuencia didáctica (en adelante SD) se nominan de la siguiente manera: el grado 3-1 como G1 y el grado 3-2 como G2.

El análisis de la información se hace desde dos perspectivas, la primera de carácter cuantitativo, comparando los desempeños de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test, para validar o refutar la hipótesis de trabajo, y la segunda de carácter cualitativo en el cual se realiza un análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de las categorías que emergieron de los diarios de campo, durante la implementación de la secuencia didáctica.

4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de textos líricos (poema).

En este apartado se analiza de forma global los resultados de las dos pruebas aplicadas (Pre-test y Pos-test) a dos grupos de tercero de primaria (G1 y G2). Para ello, se procede a realizar la prueba de hipótesis, mediante la estadística descriptiva con el propósito de probar o rechazar la hipótesis de trabajo, posteriormente se hace un análisis general de cada dimensión y finalmente se explican los cambios obtenidos en los estudiantes de ambos grupos, teniendo en cuenta los indicadores que conforman cada una de ellas.

4.1.1 Prueba de hipótesis.

A continuación, se presentan las tablas con las medidas de tendencia central, comparando los resultados generales de ambos grupos, antes y después de la implementación de la SD.

Tabla 6 *Tabla de medidas de tendencia central G1*

	Total Pre-test	Total Pos-test
Media	5,971428571	10,37142857
Error típico	0,374582601	0,201196899
Mediana	6	10
Moda	5	10
Desviación estándar	2,216060552	1,190296905
Varianza de la muestra	4,91092437	1,416806723
		-
Curtosis	0,05562034	0,488599953
Coeficiente de asimetría	0,124149537	0,341649641
Rango	10	4
Mínimo	1	8
Máximo	11	12
Suma	209	363
Cuenta	35	35

Tabla 7 *Tabla de medidas de tendencia central G2*

	Total Pre-test	Total Pos-test
Media	5,228571429	10,25714286
Error típico	0,335781327	0,210413188
Mediana	5	10
Moda	5	10
Desviación estándar	1,986509121	1,244821205
Varianza de la muestra	3,946218487	1,549579832
Curtosis	-0,27322605	0,332355792
Coefficiente de asimetría	-0,28818367	-0,715407263
Rango	8	5
Mínimo	1	7
Máximo	9	12
Suma	183	359
Cuenta	35	35

En las tablas 6 y 7 se evidencia que en ambos grupos, las medidas de tendencia central (media, mediana, moda y desviación estándar) presentaron cambios positivos en los desempeños entre el Pre-test y el Pos-test. Respecto al grupo 1, la media pasó de 5,971428571 a 10,37142857, mientras que la desviación estándar en el Pos-test disminuye obteniendo un resultado de 1,190296905 con relación al Pre-test en la cual se generó un resultado de 2,216060552.

Para el caso del grupo 2 las medidas de tendencia central (media, mediana, moda y desviación estándar) presentaron cambios positivos al pasar la media de 5,228571429 en el Pre-test a 10,25714286 en el Pos-test, mientras que la desviación estándar en el Pos-test disminuye obteniendo un resultado de 1,986509121 con relación al Pre-test en la cual se generó un resultado de 1,244821205.

Lo anterior permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo, lo que sugiere que la aplicación de la SD incidió en la comprensión lectora de textos líricos (poema) en los estudiantes de ambos grupos.

A continuación, se presentan las gráficas de los resultados generales obtenidos por ambos grupos, en el Pre-test y Pos-test.

Gráficas 1 y 2. Desempeños generales de los grupos

Gráfico 1 Desempeños generales G1

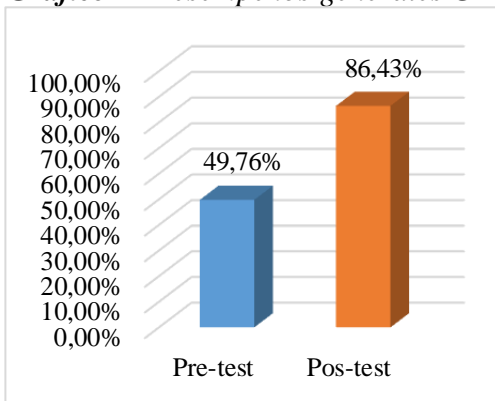
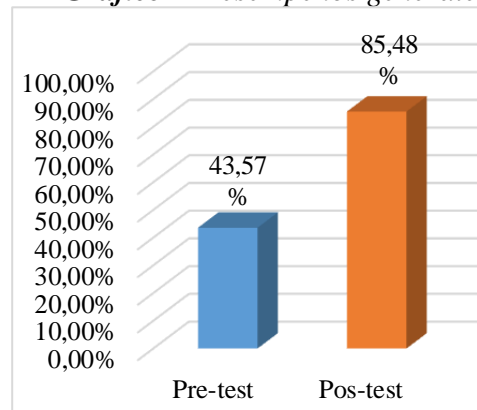


Gráfico 2 Desempeños generales G2



Observando las gráficas 1 y 2, se evidencian cambios respecto a los resultados en ambas pruebas; en el caso del G1, el Pos-test aumentó 36,67 puntos porcentuales y el G2 41,91 puntos porcentuales, con respecto a las pruebas iniciales (Pre-test), mostrando que en ambos grupos la implementación de la S.D de enfoque comunicativo, permitió un avance en la comprensión lectora de textos líricos (poema), lo que demuestra la potencia de este tipo de propuestas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

A continuación, se presenta la movilidad de los estudiantes de ambos grupos, en los niveles de desempeño bajo, medio y alto, antes y después de la implementación de la SD.

Grafico 3 Comparación niveles de desempeño Pre-test vs Pos-test G1

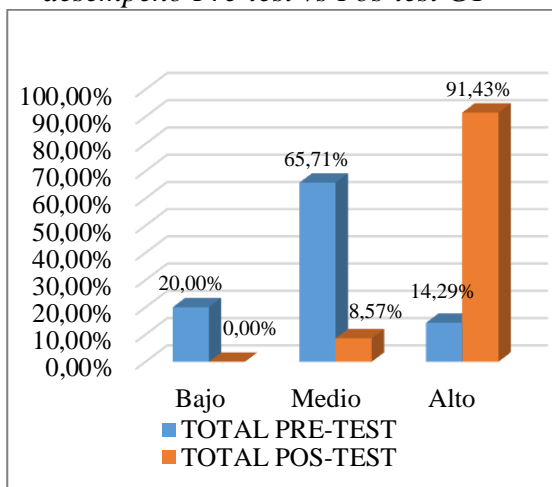
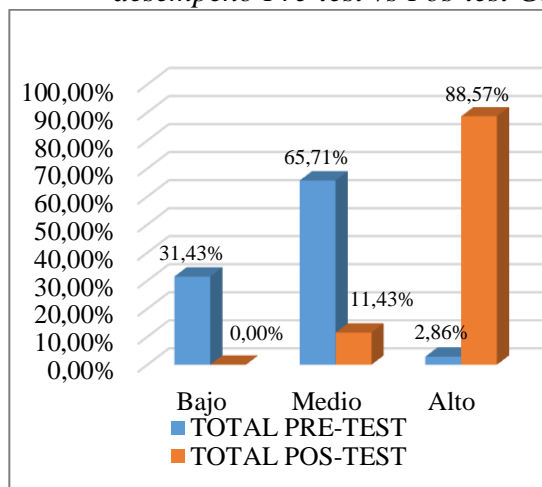


Grafico 4 Comparación niveles de desempeño Pre-test vs Pos-test G2



En las gráficas 3 y 4, se evidencia el avance de ambos grupos quienes se movilizaron de los niveles bajo y medio en la prueba inicial a un nivel alto en la prueba final. Del G1 en el Pre-test solo el 14,29% de los estudiantes se ubicó en nivel alto, aumentando este porcentaje en el Pos-test a 91,43%. En el caso del G2, en la valoración inicial solo el 2,86% del grupo se ubicó en el nivel alto y en la prueba final este porcentaje aumentó a 88,57%.

Se puede observar que en el Pre-test ambos grupos obtienen los mismos resultados en el nivel medio (65,71%) y en el Pos-test solo el 8,57% del G1 y el 11,43% del G2 se ubica en este nivel. Para la prueba final (Pos-test) ningún estudiante queda ubicado en el nivel bajo.

Los anteriores resultados en los que se demuestra el mejoramiento en la comprensión lectora, pueden deberse a la intervención realizada en los grupos con la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que se diseñó en el marco de un proyecto de aula denominado "EMOCIONARIO", lo cual permitió que se abordaran los poemas teniendo en cuenta el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación y partiendo de los intereses de los estudiantes.

La articulación de la SD con el proyecto de aula permitió generar aportes positivos en los resultados obtenidos porque además se vincularon diversas áreas del conocimiento, dando prioridad a uno de los componentes del lenguaje (leer) desde un verdadero uso social, teniendo en cuenta el papel tan importante que juega la lectura en la construcción del conocimiento, como se afirma en la investigación de Rincón, De la Rosa, Choís, Niño y Rodríguez (2011).

A continuación, se presenta el análisis discriminado por cada dimensión y posteriormente, por cada uno de los indicadores que conforman cada una de éstas.

4.1.2 Análisis de las dimensiones.

Las siguientes gráficas presentan el comparativo general de ambos grupos en cuanto a los resultados del Pre-test y Pos-test, en las tres dimensiones que componen la variable dependiente.

Grafico 5 Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones G1

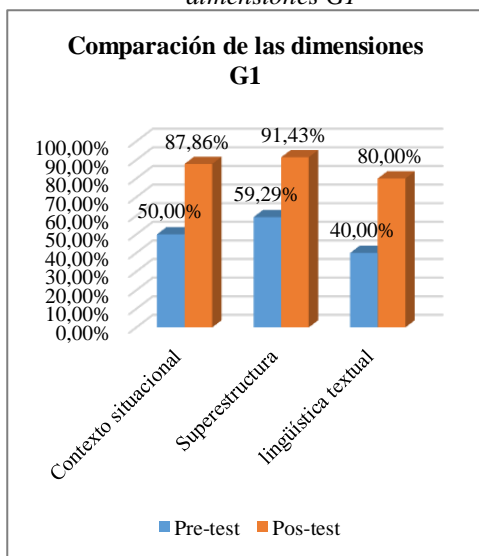
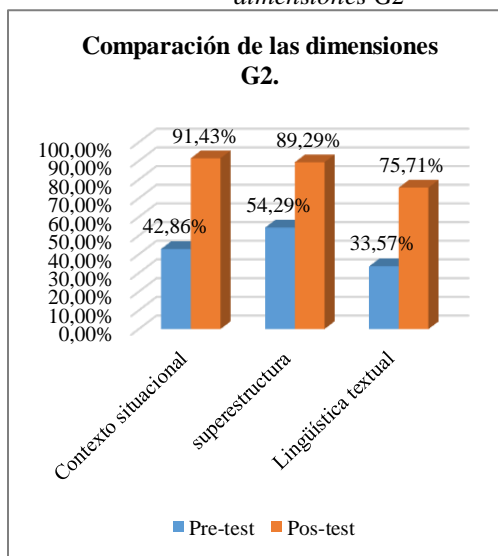


Grafico 6 Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones G2



Al comparar los resultados de ambos grupos en las tres dimensiones consideradas para la comprensión lectora, se resalta un aumento de las mismas en relación al antes y el después de la implementación de la SD, evidenciando en el grupo 1 mayores avances en la dimensión Lingüística textual, con un aumento de 40 puntos porcentuales, mientras que en el grupo 2 la

dimensión con mayor transformación fue el Contexto situacional, con un aumento de 48,57 puntos porcentuales.

Ahora bien, la dimensión con menor cambio para ambos grupos fue la superestructura, pasando en el grupo 1 de un 59,29% en el Pre-test a un 91,43% en el Pos-test y en el grupo 2 de un 54,29% en el Pre-test a un 89,29% en el Pos-test, aun así, siendo la dimensión de menor cambio, aumentó en más de 30 puntos porcentuales. Estos resultados sugieren que las actividades desarrolladas en la SD influyeron para que los estudiantes logaran mejorar la comprensión lectora de textos de género lírico (poema), atendiendo a aspectos del contexto situacional, la superestructura y la lingüística textual, propias de este tipo de textos.

Investigaciones recientes como las de Palacio (2013), Velasco y Tabares (2015), Martín (2016), que focalizaron sus estudios en textos narrativos o como las de Mejía y Flórez (2012) y Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014), que se centraron en textos expositivos, utilizaron la SD , para mejorar los desempeños de los estudiantes, concluyendo, de manera general, que la intervención en el aula con este tipo de propuestas, incide positivamente en el mejoramiento de la comprensión lectora o la producción textual.

En concordancia con las investigaciones anteriores, la SD de enfoque comunicativo implementada en este caso, posibilitó a los estudiantes un acercamiento a la comprensión y análisis de textos poéticos desde el uso real del lenguaje, fortaleciendo los conocimientos previos que los niños ya poseían, aspecto que desde la postura de Hymes (citado por el MEN, 1998), puede entenderse si se tiene en cuenta que es en las situaciones reales de comunicación donde el individuo en interacción con otros, construye diversas representaciones que luego aplica en otros contextos.

En ese sentido, Lomas y Osoro (1993) consideran que, a partir del uso pragmático del lenguaje, se deben programar acciones didácticas en el aula para lograr aprendizajes adecuados a cada contexto y situación, en los cuales se adquiriera una competencia comunicativa que contribuya a que “...los alumnos y alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce...” (p.23).

De esta manera, las estrategias propuestas en la SD se planearon con actividades contextuales que motivaron a los estudiantes a explorar la lectura de poemas como una situación nueva y llamativa en cada sesión, en las que lograron descubrir diferentes aspectos del texto que los incitaba a indagar y conocer, con el andamiaje de las docentes.

Las sesiones iniciaron con el reconocimiento del poema como un tipo de texto enriquecido por su sonoridad y ritmo, al mismo tiempo evocador, motivador y transmisor de emociones, explorándolo desde la tarea integradora con personas de la misma comunidad educativa que compartieron con ambos grupos un festival de poesía denominado “el lenguaje se puso de fiesta”, con el cual se dio apertura a la SD. Posterior a esto y después de establecer con los estudiantes el contrato didáctico, se hizo un contraste, una comparación y un reconocimiento de las principales estructuras que conformaban diferentes tipos de textos que a menudo encuentran los niños en su contexto (noticias, recetas, manuales de instrucciones y poemas infantiles), usando como estrategia para el reconocimiento de dichas tipologías textuales, stands alrededor del aula de clase con diferentes textos que los niños exploraron por grupos de trabajo, con la finalidad de reconocer la estructura y la silueta de cada uno, como se evidencia en las siguientes imágenes:

evidente en la ejecución de la SD las enormes posibilidades didácticas que ofrece este tipo de texto como recurso educativo, favoreciendo la lectura, la comprensión, el desarrollo de habilidades intelectuales y de reflexión.

Con relación a lo anterior, se hace un análisis detallado de cada una de las tres dimensiones con sus indicadores en el siguiente apartado.

4.1.2.1 Contexto situacional.

A continuación, se presenta el contraste de los resultados en el Pre-test y Pos-test para la dimensión contexto situacional en ambos grupos, reflejando los cambios en los tres niveles de desempeño: bajo, medio y alto.

Grafico 7 Contexto situacional G1

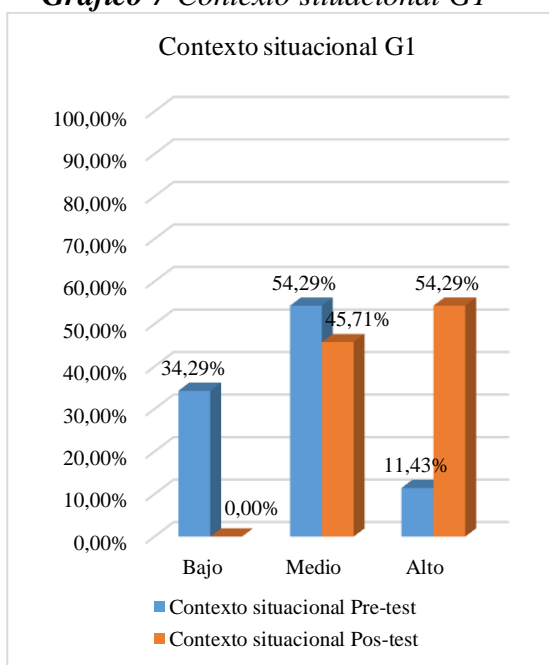
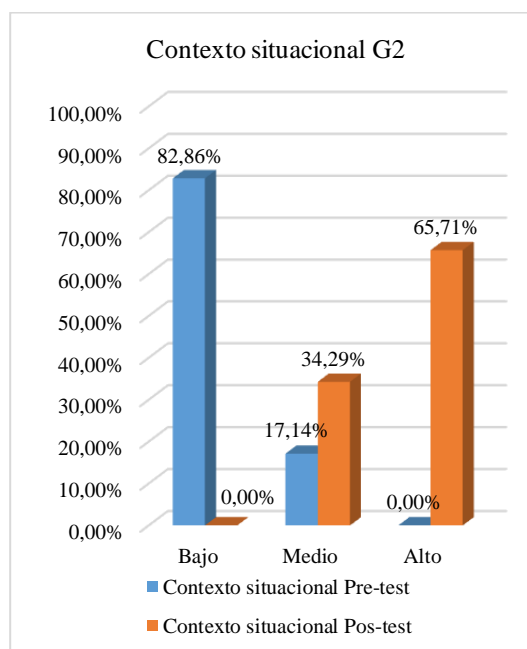


Grafico 8 Contexto situacional G2



Observando las gráficas anteriores, tanto el G1 como el G2 presentaron avances respecto de los resultados del Pre-test, si se tiene en cuenta que ambos grupos en su mayoría se ubicaron en los niveles bajo y medio, mientras que, en el Pos-test, ningún estudiante se ubicó en nivel bajo, aumentando el porcentaje de estudiantes en nivel alto.

Así, en la gráfica 7 correspondiente al G1 se puede observar que en el Pre-test el mayor porcentaje de desempeño de los estudiantes se ubicó en el nivel medio con un 54,29% y el menor porcentaje en el nivel alto con un 11,43%, para el Pos-test el nivel alto presentó un aumento de 42,86 puntos porcentuales en relación al resultado del Pre-test, puesto que los estudiantes que inicialmente se ubicaron en los niveles bajo y medio se trasladaron a este nivel.

Respecto al G2 se evidencia que el mayor desempeño de los estudiantes en el Pre-test se ubicó en el nivel bajo con un 82,86% y ningún porcentaje en el nivel alto, para el Pos-test se logró un aumento porcentual de 65,71 puntos para el nivel alto y 17,15 puntos porcentuales para el nivel medio, lo que indica que todos los estudiantes ubicados en la prueba inicial en bajo se movilaron a los niveles medio (34,29%) y alto (65,71%), con mayor predominancia de este último.

En la aplicación de la primera prueba, en el G1 específicamente y en menor medida el G2 se pudo observar que los estudiantes conocían algunos elementos de la dimensión contexto situacional, sin embargo, en la prueba final se hace evidente un avance en el reconocimiento de los indicadores de esta dimensión al aumentar los niveles de desempeño (medio y alto). Estos avances obtenidos probablemente se generaron por las diversas actividades propuestas en la secuencia didáctica respecto a esta dimensión, que puede entenderse como el contexto cercano y que concierne más específicamente a los parámetros de la situación de comunicación: emisor, destinatario, contenido, finalidad (Jolibert, 2002 y Jolibert y Sraiki, 2009).

Martínez (2004) se refiere a la situación de comunicación como a la situación de enunciación en la cual:

...la construcción del significado no es asunto de un solo sujeto sino de dos sujetos socialmente organizados...el enunciado es el producto de la interacción de

los interlocutores y de manera general, el producto de toda situación social compleja, en la cual éste surgió. (p.39)

A continuación, se presentan las transformaciones en los indicadores propios de la situación de comunicación, previamente mencionados.

Gráficas 9 y 10. Desempeños de los indicadores de contexto situacional.

Gráfico 9 Resultados indicadores de la dimensión contexto situacional G1

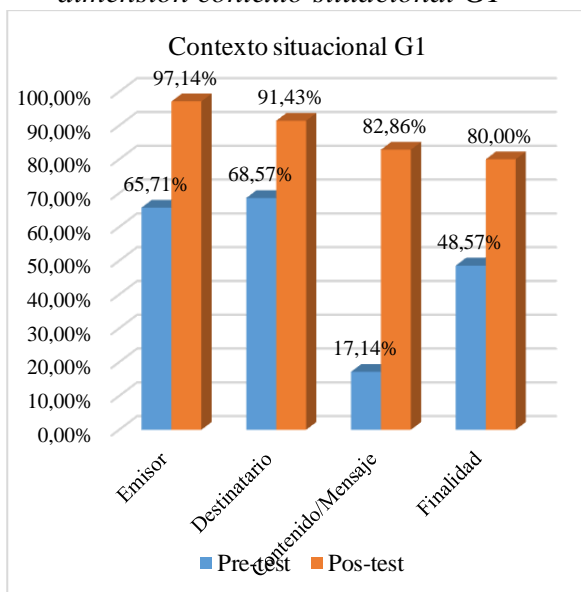
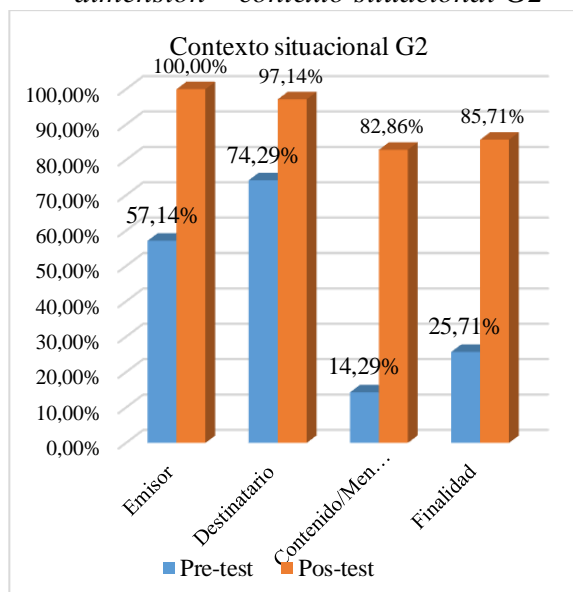


Gráfico 10 Resultados indicadores de la dimensión contexto situacional G2



Tal como evidencian las gráficas 9 y 10, cada uno de los indicadores del contexto situacional presentó un aumento, dado que todos los estudiantes mejoraron en los resultados del Pos-test en comparación al Pre-test, con mayores cambios en el indicador "contenido" para ambos grupos, pasando el grupo 1 de un 17,14% en la prueba inicial a un 82,86% en la prueba final y el grupo 2 de un 14,29% a un 82,86 % respectivamente, esto refleja un aumento de más de 65,72 puntos porcentuales en este indicador, demostrando que los estudiantes mejoraron su capacidad para reconocer el objeto del mensaje que desea transmitirse con el tipo de texto (en el caso particular de esta investigación, el poema) (Jolibert, 2002).

Que el indicador "contenido" sea el de mayor transformación, puede deberse a que antes de la implementación de la SD en este se dieron los más bajos puntajes en la prueba Pre-test, lo que puede ser producto de las prácticas de enseñanza, ya que es poco lo que se aborda este tipo de textos y por ende su contenido, el cual puede entenderse como el objeto del mensaje, lo que transmite el mismo desde sus particularidades y las del individuo que lo lee (Jolibert 2002), puesto que en la escuela se da prioridad a la codificación y decodificación, la correcta articulación, los sonidos aislados, la pronunciación y entonación clara de las palabras, centrando el propósito escolar en la enseñanza de las reglas gramaticales y ortográficas, que dejan de lado la reconstrucción de los significados, aspecto que es importante para desenvolverse en la sociedad, como lo afirma Vygotsky (1972).

El aumento sustancial en los porcentajes de la prueba final para ambos grupos en este indicador puede ser producto de las actividades desarrolladas durante la implementación de la SD, en la que se tuvo como uno de los objetivos identificar el objeto del mensaje o contenido, que hace parte de la situación de comunicación. Con el fin de reconocer dicho aspecto se llevó a cabo el análisis minucioso de cada estrofa en diferentes poemas, y la exploración de las emociones que podía transmitir el mismo a los estudiantes, mediante el trabajo grupal para la construcción colaborativa de ideas respecto a los mensajes que transmitían los textos explorados. Los organizadores gráficos constituyeron una parte fundamental del trabajo, puesto que en estos se consolidaron los acuerdos consensuados sobre el mensaje que transmitía cada poema analizado.

En la sesión N°5 denominada "entre imágenes y mensajes" se desarrollaron actividades previas explorando el poema "La mona Jacinta". Para ello, primero se presentó un video sin audio en el cual observaron las imágenes relacionadas con el texto; luego, cada estudiante hizo

una lectura individual del poema y finalmente se presentó el video con audio. En cada actividad se realizó un diálogo con los estudiantes en torno al tema del que trataba el poema y las emociones que se transmitían a través de las imágenes que visualizaron y las palabras leídas.

Los espacios de socialización y diálogo sobre las actividades ejecutadas constituyeron un momento importante porque en estos se pusieron de manifiesto ideas, pensamientos, puntos de vista; además se consolidaron los acuerdos y consensos sobre la temática abordada. Estos diálogos cobran importancia porque posibilitan al lector asumir una posición crítica en la interacción con otros ya que como lo afirma Cassany (2009) el lector adopta un rol y construye una imagen sobre los textos, otorgando un significado a partir de sus propias nociones, y genera discusiones personales sobre algún aspecto.

En las imágenes siguientes se evidencia otra de las actividades ejecutadas para identificar el contenido del poema, que tenía como propósito, discutir y concluir en grupos de trabajo, el tema del que trataba cada estrofa, relacionándolas con situaciones de la vida real, socializando posteriormente frente a los compañeros, si el tema tratado hacía referencia a algún tipo de emoción o sentimiento como la tristeza, la alegría, el amor, el enojo u otros.

Ilustración 5 lectura de poema “La mona Jacinta” con emociones diferentes.



Ilustración 6 lectura de una estrofa del poema “La mona Jacinta” con amor



El trabajo en grupo en la S.D posibilitó construcciones conjuntas del conocimiento porque se tenían en cuenta las ideas, saberes y concepciones de los estudiantes sobre el texto leído, las que

se pusieron de manifiesto en la exposición de sus puntos de vista y la consolidación de los mismos frente a sus compañeros.

Un aspecto que resultó relevante en esta sesión fue el cierre porque los estudiantes esclarecieron dudas y a través de sus aportes retroalimentaron los conocimientos y saberes de sus compañeros y docente; además, se reflexionó sobre los aprendizajes adquiridos y la importancia de estos en sus vidas. Según Camps (2003) este espacio de reflexión sobre las tareas ejecutadas y los aprendizajes adquiridos es muy importante porque permite tanto a los docentes como a los estudiantes tomar conciencia de lo que se hizo y de los resultados obtenidos en el proceso.

En cuanto al indicador “destinatario”, que fue el de menor transformación, es importante resaltar que en la primera prueba fue el indicador que evidenció mejores desempeños, por lo que en la aplicación de la segunda, aumentó en 22,86 puntos porcentuales para el grupo 1 y 22,85 puntos porcentuales para el grupo 2, y aunque se presentaron cambios, ya las pruebas iniciales habían arrojado unos resultados que superaban el 50%, ubicando este indicador en un nivel alto.

Los anteriores resultados pueden deberse a que en las prácticas escolares de ambos grupos, previo a la aplicación de la SD, de manera habitual se abordaban actividades que implicaban reconocer al tipo de lectores a los cuales se dirigía los textos leídos en clase, específicamente desde la tipología más trabajada en el aula como es la narrativa, realizando diálogos y talleres con los que se hacía alusión de manera directa o indirecta a este aspecto de la situación de comunicación.

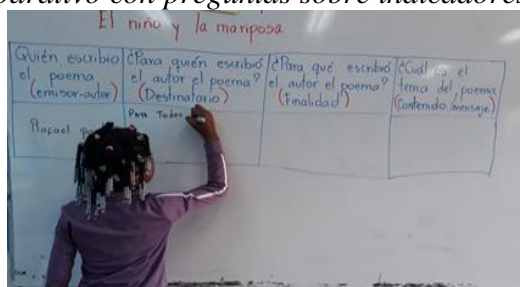
Vale la pena mencionar que en la investigación de Patiño (2017) sucedió algo similar respecto a este indicador puesto que:

...los niños obtuvieron unos muy buenos resultados y por esta razón, a pesar de que en el Pos-Test los superaron, no fueron tan grandes las diferencias entre el uno y el otro, puesto que en el Pre-test los resultados ya habían sido altos (p.109).

La autora coincide en sus apreciaciones respecto a que estos resultados probablemente pueden deberse a que en el grupo intervenido los niños reconocían que un texto iba dirigido a alguien; sin embargo, consideraban que el destinatario dependía de quien leyera algún tipo de texto mas no de quien lo escribiera, ignorando los propósitos del autor respecto al público que elige antes de escribir un texto, situación que también se hizo evidente en la presente investigación.

Para fortalecer la comprensión de este aspecto, se plantearon preguntas respecto al texto abordado, como las siguientes: ¿Para quién creen que escribió el poeta, el poema? ¿A quién está dirigido este poema? ¿Cómo podemos saber esto? ¿A qué tipo de personas les interesará leer el poema?; es importante resaltar que los estudiantes pudieron dar respuestas acertadas respecto al tipo de personas a las cuales eran dirigidos los poemas leídos, sin embargo, no sabían dar cuenta de cómo lo sabían, pues algunas de sus respuestas eran: - “porque son de mentiras y los animales no hablan” –“porque los poemas son solo para los niños” - “porque a las personas mayores no les gusta leer”, entre otras.

Ilustración 7 cuadro comparativo con preguntas sobre indicadores del contexto situacional



The image shows a student from behind, writing on a whiteboard. The whiteboard has a title at the top and a table with four columns of questions. The student is pointing at the second column.

El niño y la manoposa			
¿Quién escribió el poema (emisor-autor)?	¿Para quién escribió el autor el poema? (Destinatario)	¿Para qué escribió el autor el poema? (finalidad)	¿Cuál es el tema del poema (contenido/mensaje)?
Rafael...	Para Telen...		

Según Jolibert (2002) la comprensión del destinatario de un texto no solo implica identificar a quién va dirigido, sino también reconocer el léxico utilizado por el autor, en este caso, el poeta; que si bien con la implementación de la SD posiblemente se hizo más fácil reconocer, fue más complejo para los estudiantes comprender las relaciones entre el léxico y el destinatario, razón por la cual se realizaron actividades en las que tuvieron que leer dos textos de diferentes autores, siendo uno de ellos de mayor complejidad. Luego se contrastó la información en un cuadro

comparativo en el que se expusieron preguntas como: ¿Quién es el autor del texto? ¿Para quién o quiénes escribió el poeta? ¿Cómo podemos identificar para quién escribió el poeta? ¿A quién le interesará leer este poema? En la comparación de ambos textos los estudiantes pudieron reconocer que uno de los motivos por los cuales era posible identificar el destinatario del texto, eran las palabras, y el léxico usado por el autor en el mismo.

Martínez (2004) utiliza el término “enunciatorio” para referirse al destinatario y lo define como “Phatos” que significa TU, es un interlocutor, un sujeto discursivo que hace presencia de manera explícita o implícita, aclarando que:

...es el autor del texto quien lo construye, quien define la representación que se haya hecho de su posible lector, de su intención, de las ideas que quiera hacer pasar y de las relaciones que quiera establecer con los diferentes enunciadorees puestos en escena (p.55).

Desde estos planteamientos, otra actividad propuesta que probablemente contribuyó a mejorar los desempeños de este indicador fue un trabajo realizado en grupos, a quienes se le entregó una estrofa de un poema que debían completar inventando una o dos estrofas más. Se les dijo a los estudiantes que este poema sería leído por los estudiantes de la institución y que se exhibiría en la cartelera ambiental del colegio. Con el aporte de los compañeros y docentes se construyó entre todos, un poema llamado “El universo está triste”. Así, los niños pudieron constatar que lo que escribieron era realmente para que lo leyera otros con el propósito de cuidar el colegio.

En la siguiente imagen, se pone de manifiesto la actividad en la que debían escribir para personas reales en torno a una problemática institucional, con la que se pretendía llevar a la reflexión de un poema que fue escrito en su primera versión por los mismos estudiantes de la institución que cotidianamente viven la situación de contaminación en su colegio. En esta actividad se ve reflejada un acto de comunicación en un contexto real, lo que concuerda con la

idea de Hymes (citado por el MEN, 1998), acerca de asumir una visión pragmática del lenguaje, es decir, del uso del mismo en situaciones de comunicación donde se tienen en cuenta actitudes, intereses, motivaciones y valores en la interrelación de la lengua.

Ilustración 8 construcción poema “El universo está triste. Estudiantes G2

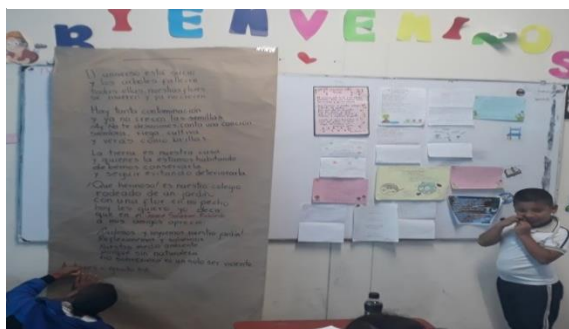
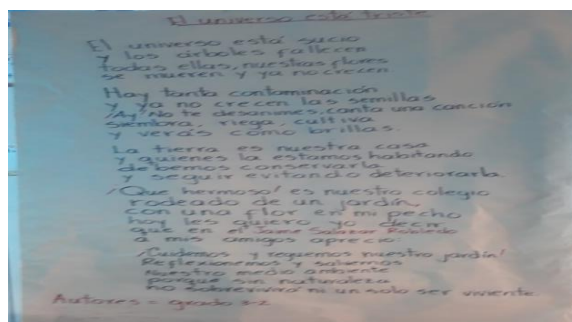


Ilustración 9 poema “el universo está triste” en su primera versión.



Vale la pena resaltar que el género lírico es un tipo de texto poco abordado en la escuela (principalmente de básica primaria) por considerarse complejo y de uso limitado en la vida real, pero se olvida que este se encuentra en múltiples recursos que son cotidianos desde los primeros años, como lo son las rondas infantiles, las canciones de cuna, los estribillos de los juegos populares, etc. (Jean, 1996). Así pues, muchas veces se desvirtúa y pierde el carácter didáctico que pueden tener los poemas en el aula como un medio de expresión, comunicación y reflexión personal, que motiva a los estudiantes a disfrutar la lectura y tener mayor acercamiento a la literatura desde aspectos llamativos e interesantes para ellos, como se puede evidenciar con algunas estrategias implementadas en la SD y que por ende pueden llegar a contribuir en que los estudiantes logren una mejor comprensión del contexto situacional, como fue el caso de esta investigación.

4.1.2.2 Superestructura.

A continuación, se muestran las gráficas de los desempeños en los niveles alto, medio y bajo de ambos grupos, en cuanto a la dimensión Superestructura, contrastando el Pre-test y el Pos-test.

Grafico 11 Superestructura G1

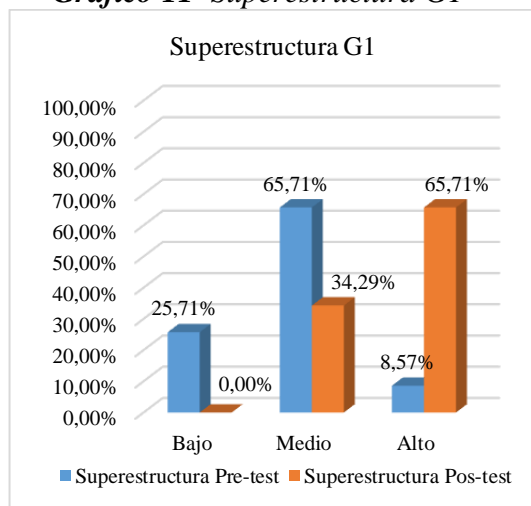
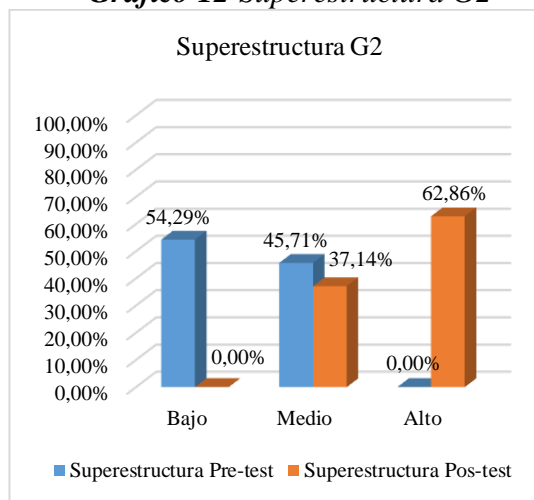


Grafico 12 Superestructura G2



Las gráficas anteriores evidencian los cambios ocurridos para ambos grupos entre el Pre-test y el Pos-test, ubicándose la mayoría de los desempeños de los estudiantes en los niveles bajo (G1: 25,71% y G2: 54,29%) y medio (G1: 65,71% y G2: 45,71%), para la prueba inicial, con mayor predominancia del nivel medio para el G1 (65,71%) y del nivel bajo para el G2 (54,29%), ubicándose únicamente un 8,57% del G1 en el nivel alto. En la prueba final estos porcentajes se trasladaron en mayor medida al nivel alto con un aumento de 57.14 puntos porcentuales para el grupo G1 y 62.86 puntos porcentuales para el G2, disminuyendo el porcentaje de estudiantes en los niveles bajo (0% en ambos grupos) y medio, en relación a los indicadores que conforman la dimensión de Superestructura, que en el caso del poema son: título, estrofas, versos y cierre.

Los avances obtenidos para ambos grupos pueden deberse en mayor medida al análisis minucioso que se hizo de diversos textos a lo largo de la ejecución de la SD, lo cual permitió un reconocimiento de los principales indicadores de la superestructura, entendida ésta desde los

planteamientos de Jolibert y Sraiki (2009) como la organización y dinámica interna de cada tipo de texto y la organización espacial del mismo, es decir, la “silueta”. En el caso del poema, este tipo de texto no tiene un esquema topológico específico como lo tienen otros textos, pero para esta propuesta investigativa se asumieron los indicadores de: título, estrofa, verso y cierre, como se mencionó anteriormente.

A continuación, se presentan las transformaciones en los indicadores de la superestructura, tomados específicamente para esta propuesta investigativa.

Gráficas 13 y 14. Desempeños en los indicadores de Superestructura.

A continuación, se presentan las gráficas de los desempeños obtenidos por los estudiantes en cada uno de los indicadores de la dimensión Superestructura.

Grafico 13 resultados indicadores de la dimensión superestructura G1

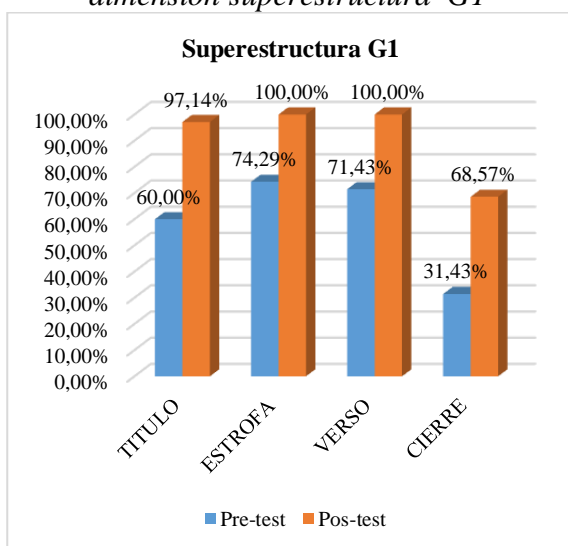
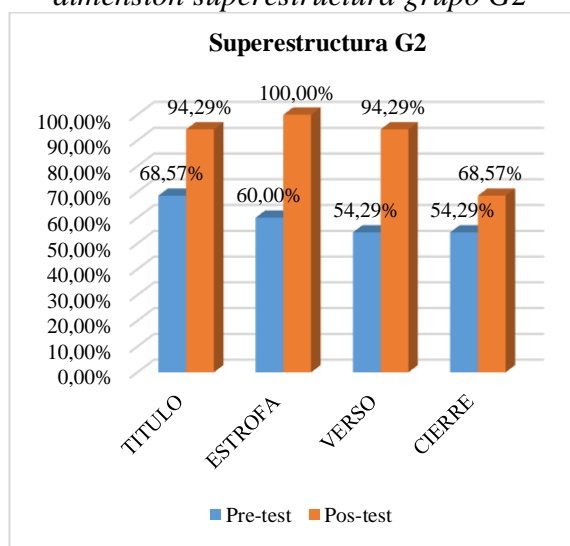


Grafico 14 resultados indicadores de la dimensión superestructura grupo G2



En las gráficas 13 y 14 se puede evidenciar que los estudiantes mejoraron los desempeños en todos los indicadores, siendo el de mayor transformación para el G1 el “cierre”, pasando de un 31,43% en la prueba preliminar a un 68,57% en la prueba posterior, con un aumento de 37,14 puntos porcentuales y en el G2 los indicadores “estrofa” y “verso”, que para el caso del primero pasó de un 60% en el Pre-test a un 100% en el Pos-test y del segundo de un 54,29% en

la valoración inicial a un 94,29% en la valoración final, con un aumento para ambos indicadores de 40 puntos porcentuales.

Ahora bien, es posible decir que en ambos grupos, los indicadores presentaron porcentajes relativamente positivos desde la prueba inicial, lo que conlleva a considerar que previo a la implementación de la SD, los estudiantes ya contaban con conocimientos previos sobre algunos elementos de esta dimensión, los que probablemente han sido abordados en la escuela desde otras tipologías textuales o en la cotidianidad desde los primeros años, a través del uso de refranes y adivinanzas, en las rimas y los versos que se escuchan en las canciones, rondas infantiles y/o en juegos propios de la etapa de la niñez.

Estos aspectos se pueden reafirmar con los aportes de la investigación de Cerrillo y García (1990), en la cual se determina que el texto lírico es poco explorado en la escuela, sin embargo, desde la mirada de Jean (1996), es familiar a los niños al ser el primer lenguaje del niño recién nacido, por ello su acercamiento se da de manera inconsciente a través de las rondas, las canciones de cuna y el juego.

Por esta razón, los estudiantes posiblemente reconocían algunos elementos de la superestructura del poema, los cuales fueron abordados en la SD, teniendo en cuenta, los objetivos de cada sesión, los conocimientos previos de los estudiantes, las expectativas esperadas y la tarea integradora “el lenguaje se puso de fiesta”. Estas transformaciones pueden estar relacionadas con los análisis minuciosos que se realizaron sobre la estructura de los poemas: “El niño y la mariposa” y “La mona Jacinta”.

Para el caso del G1 el indicador que presentó mayores transformaciones fue el “cierre”, sin embargo, no ocurrió lo mismo con el G2, dado que este fue el que evidenció menores avances. De esta manera, para ambos grupos se diseñaron estrategias considerando el concepto de cierre

como la parte en la cual se detiene el poema, en términos de Jolibert (1997) “no es porque el autor no tenga nada más que decir que el poema se detiene es más bien una caída” (p.36).

Así, el trabajo sobre este indicador se planificó en la sesión N° 10: “Cambia y transforma las cosas: usa tu imaginación”, trabajando inicialmente con base en juegos y rondas tradicionales propias del género lírico, proponiendo a los estudiantes jugar a la golosa, recitando las rondas que aparecían escritas en cada recuadro de la misma, luego se propuso finalizar poemas siguiendo la secuencia de las estrofas anteriores, subrayar el cierre en el poema del “Niño y la mariposa” y dialogar sobre éste a partir de las preguntas: ¿Por qué seleccionaste esa estrofa como la parte final del poema? ¿Qué quiere el autor al finalizar el poema con esta estrofa? ¿Cómo sabemos que ya finalizó el poema?

Para los niños se hizo muy fácil, en su mayoría, comprender el cierre como la parte final del poema al asociarlo con el “desenlace” o “fin” en los cuentos, esto se hizo evidente en el diálogo propuesto, en el que los estudiantes manifestaron sus aprendizajes y ayudaron a esclarecer dificultades o dudas de otros compañeros.

Como bien lo mencionan Santamaría, 2012; Oyola, 2013; Capilla, 2014; Selfa y Azevedo, 2013; Laspeñas, 2014 y Medina 2016, el trabajo con este tipo de texto, además de estimular la creatividad y la motivación, genera interés por la lectura de acuerdo con la manera como se interactúa con el mismo. Por esta razón, se propuso a los estudiantes en ésta y en las demás sesiones de la S.D acercarse al poema a través de dinámicas, juegos y actividades llamativas que les permitiera descubrir que estos textos no son tan ajenos a su cotidianidad.

Los espacios de conversación sobre las tareas ejecutadas dieron cuenta de los aprendizajes y saberes, pero también de las dudas e inquietudes que se generaron. Por ello, en últimas lo que se pretendía con la SD era proponer actividades con intenciones didácticas que respondieran a esas

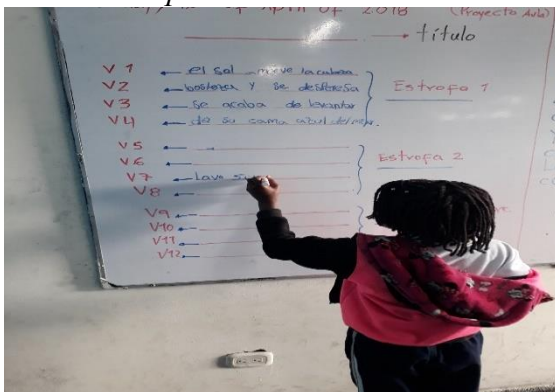
reales necesidades, como lo propone Camps (2003), donde la finalidad de estas diera sentido a las acciones, al hacer funcional el lenguaje de manera significativa.

En las siguientes imágenes se logra evidenciar uno de los momentos de la sesión en la cual los niños debían leer el texto "El niño y la mariposa" e identificar en éste las estrofas, los versos y el cierre con la finalidad de integrar los diversos elementos abordados hasta el momento:

Ilustración 10 Actividad: identificar elementos propios de la superestructura del poema "El niño y la mariposa"



Ilustración 11 Actividad: identificar los versos en el poema "La mona Jacinta"



En cuanto al indicador que presentó menores transformaciones en el G1 es la "estrofa", que desde los planteamientos de Jolibert (1997) es definida como el conjunto de versos presentes en el cuerpo del poema; sin embargo, es importante destacar que en el Pre-test este indicador alcanzó un porcentaje de 74,29%, logrando superarse en el Pos-test al avanzar al 100%.

Caso contrario ocurrió en el G2, para el que este fue uno de los indicadores que presentó mayores transformaciones como ya se refirió previamente. Por tanto, es posible afirmar que la implementación de la SD influyó considerablemente en el mejoramiento de los desempeños del indicador "estrofa", reconociéndolo como un elemento fundamental de la superestructura del poema, lo que permitió que los estudiantes se pudieran dar cuenta que existen diferentes siluetas textuales y que para el caso del poema cada parte del poema separado por un punto es denominada estrofa, la cual consta de un grupo de versos.

Los avances generados en este indicador, posiblemente se dieron por las actividades planificadas en la SD, tales como las desarrolladas en la sesión N° 9 de la SD denominada: "Inventando ando", espacio en el que se visualizaron videos sobre los poemas, se presentaron frisos que representaban el contenido de los mismos con su estrofa correspondiente, y el análisis en grupos de trabajo sobre el tema que se trataba en cada una, además del cuadro comparativo entre los poemas "El niño y la mariposa" y "la mona Jacinta", en el que debían completar información trabajada en las sesiones anteriores: ¿Cómo inicia el poema? ¿Cuántos versos tiene el poema? ¿Cuántas estrofas tiene el poema? ¿De qué se habla en la estrofa 3 de cada poema?, entre otras.

Así mismo, se propuso a los estudiantes construir en grupos de trabajo estrofas de acuerdo con las imágenes que se le presentaban en los frisos, luego estas se compartieron con el grupo y en un espacio de socialización se analizó el número de versos, el número de estrofas y si los versos al final conservaban semejanzas en sus sonidos.

En este espacio de socialización y de intercambio de puntos de vista e ideas, se consolidaron conceptualizaciones construidas por los estudiantes, las cuales se generaron por el dominio frecuente de los textos, pues como plantea el MEN (2006) "...los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos..."(p.19) y estas acciones solo se logran cuando se le permite al estudiante construir junto con los otros conocimientos de acuerdo con sus experiencias.

Uno de los avances más significativos en el G2, se dio en el indicador "verso"; en este sentido se planificaron actividades partiendo de los planteamientos de Reyzábal (1996) y Boland (2011), quienes definen el verso, como un conjunto de palabras en las cuales se ponen en juego

las sílabas, los acentos y las rimas, que generan un ritmo, construyendo de esta manera agrupaciones mayores denominadas estrofas.

Dada la relación inherente entre el verso y la estrofa y demás elementos de la superestructura (título y cierre), estos indicadores se trabajaron de manera distintiva pero no aislada, teniendo en cuenta los planteamientos de Pérez y Roa (2010) quienes afirman que las acciones que se estructuran en una SD deben estar relacionadas entre sí, para lograr un mejor aprendizaje.

Acorde con lo anterior, la articulación de las estrategias propuestas a lo largo de la SD, posiblemente permitieron generar transformaciones en los desempeños de los estudiantes. Algunas destacadas fueron las desarrolladas en la sesión N° 8 denominada: "Entre verso y verso, verso sin esfuerzo", en la que se propuso a los estudiantes construir versos con las letras del abecedario teniendo en cuenta los sonidos de las últimas palabras de cada línea, acrósticos con las letras de su nombre, un familiar o mascota, inventar y completar versos de los poemas abordados en grupos de trabajo, señalar y contar los versos dentro del texto, preguntas respecto a lo que se refería el autor en algunos versos elegidos, completar cuadros comparativos para identificar el número de versos de dos poemas, entre otras, que emergieron dentro del contexto de la clase.

Algunas de estas actividades, se ven reflejadas en las siguientes imágenes en las cuales se da cuenta de la interacción permanente entre los estudiantes en el proceso de aprendizaje:

Ilustración 12 Actividad: ubicar los versos en el poema "El niño y la mariposa"

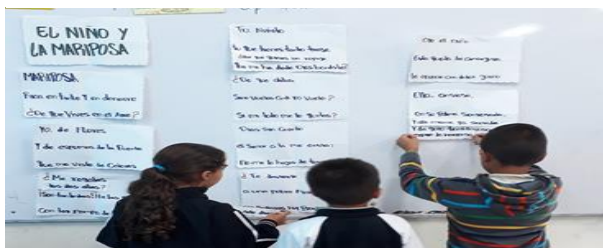


Ilustración 13 Actividad: buscar palabras que riman con las imágenes.



Un aspecto que resultó relevante para que los estudiantes reconocieran y diferenciaron tanto el verso como la estrofa, fue la socialización de las estrofas que ellos mismos elaboraron, en las cuales podían emitir sus propias conclusiones, realizar aportes y sugerencias a sus compañeros sobre el trabajo ejecutado, siendo ellos mismos los protagonistas de sus interpretaciones. Esta situación se reafirma con los aportes de Capilla (2014) en su investigación, en la que afirma que el lenguaje poético está sujeto a múltiples interpretaciones por parte del lector que a su vez lo convierte en un protagonista de sus maneras de comprender, evitando ser un consumidor pasivo de las ideas de otros y de esta manera, se logran evidenciar las potencialidades didácticas que puede tener el trabajo con los textos líricos (poemas) en las aulas de clase.

A continuación, se presentan las transformaciones en los indicadores de la Lingüística textual, tomados específicamente para esta propuesta investigativa.

Grafico 15 *Lingüística textual G1*

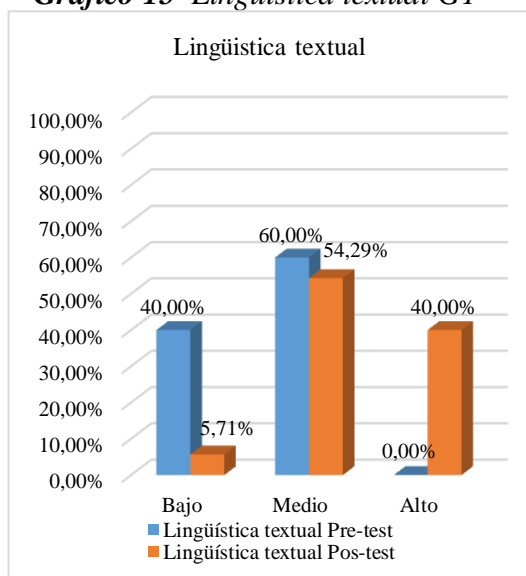
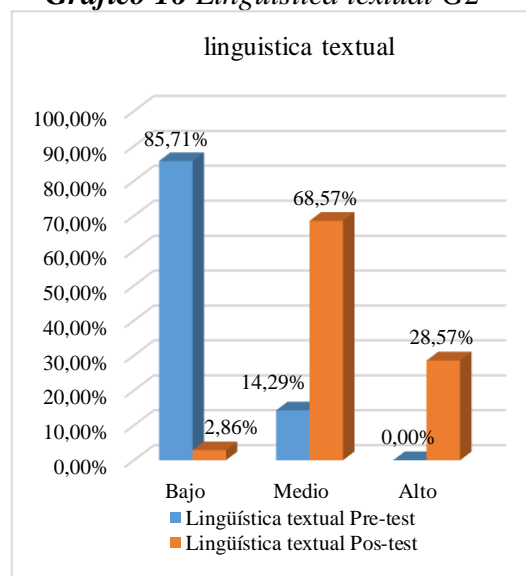


Grafico 16 *Lingüística textual G2*



4.1.2.3 Lingüística textual.

En el siguiente apartado se presenta el contraste del Pre-test y el Pos-test, para la dimensión Lingüística textual en ambos grupos, reflejando los cambios en los tres niveles de desempeño: bajo, medio y alto.

En las gráficas anteriores se muestra la movilización de los resultados entre el Pre-test el Pos-test, evidenciando el aumento sustancial de los niveles medio (G2 con un aumento de 54,28 puntos porcentuales) y alto (G1 con un aumento de 40 puntos porcentuales) con relación a la prueba final. Los resultados de la prueba inicial se ubicaron en mayor medida en el nivel medio (60% para el G1) y el nivel bajo (85,71% para el G2), observando que después de la implementación de la SD el porcentaje que inicialmente se encontraba ubicado en el nivel bajo del G1 (40%) se trasladó al nivel alto para la prueba final (40%) y que los porcentajes que inicialmente se ubicaron en el nivel bajo del G2 quedaron distribuidos en los niveles medio (con predominancia de un 68,57% del desempeño de los estudiantes) y alto.

De estos resultados se resalta que al finalizar la implementación de la secuencia didáctica solo el 5,71% del G1 y el 2,86% del G2 de los estudiantes quedo ubicado en el nivel bajo, siendo la única dimensión que reflejo porcentajes en este nivel después de implementada la SD.

El resultado anterior puede deberse como lo afirman Cerrillo y García (1990) y Boland (2011), al poco análisis del lenguaje poético en la escuela ya que a éste se le presume de poseer un alto grado de dificultad por su específica forma de comunicación, muchas veces sin reconocer su riqueza en la recursividad expresiva (Reyzábal, 1996), que es poco explorada en las aulas de clase y que como se evidencia en los resultados de esta investigación pueden ser factibles de mejorar, al implementarse estrategias didácticas para la comprensión de los indicadores que conforman la dimensión de la Lingüística textual.

En relación con lo anterior, Santamaría (2012) considera que las metodologías que se apliquen influyen en la motivación, interés y satisfacción del estudiante en cuanto al aprendizaje. Por tanto, el profesor debe saber seleccionar el tipo de texto, enmarcar unos objetivos de aprendizaje y tener en cuenta el nivel y las características particulares de los estudiantes. En este

sentido, se podría decir que los textos elegidos para la SD, contribuyeron en la receptividad de los niños frente a estos, logrando una participación activa en las actividades propuestas.

La dimensión "Lingüística textual" es asumida por Jolibert y Sraiki (2009) como la coherencia del discurso y la cohesión del texto, de las que hacen parte las opciones de enunciación (personas, tiempos, lugares, adjetivos o adverbios afectivos, anáforas o sustitutos, conectores, temas y la puntuación), las que deben ser interpretadas desde la subjetividad que conlleva el lenguaje poético.

En esta dimensión de la comprensión textual, se analizan tanto los significados propios y literales del texto como los significados y sentidos figurativos de las palabras, como lo afirma Reyzábal (1996).

A continuación, se presentan las transformaciones de los indicadores que conforman la Lingüística textual que para esta investigación son: la rima, los adjetivos, la elipsis y la metáfora.

Gráficas 17 y 18. Desempeños en los indicadores de Lingüística textual

Gráfico 17 Resultados indicadores de la dimensión Lingüística textual G1

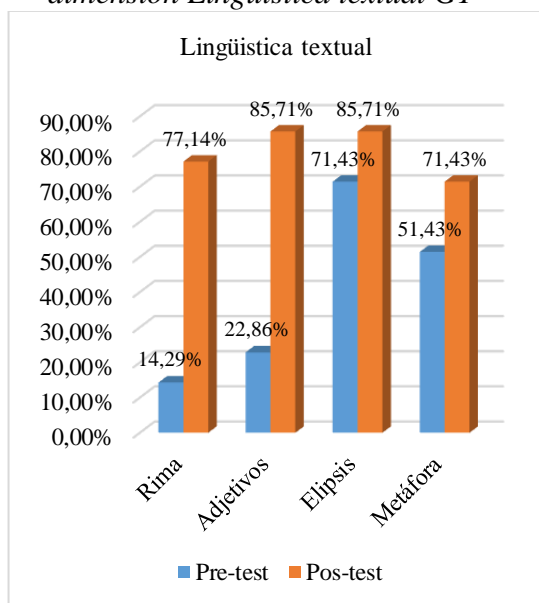
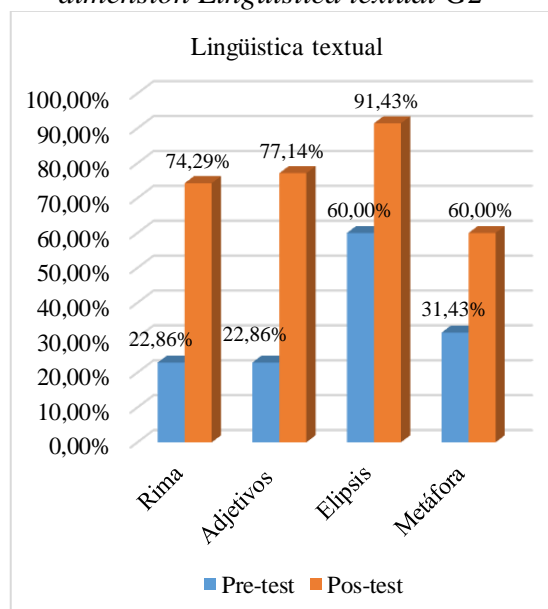


Gráfico 18 Resultados indicadores de la dimensión Lingüística textual G2



En las gráficas anteriores, se evidencia un aumento en todos los indicadores que conforman la dimensión de la Lingüística textual, reflejando con esto que el desempeño de los estudiantes mejoró en lo que respecta a *rima*, *adjetivo*, *elipsis* y *metáfora*, en lo concerniente al lenguaje de los poemas, evidenciando mayores transformaciones para el G1 en "*rima*", pasando de 14,29% en la prueba inicial a 77,14% en la prueba final y "*adjetivos*" pasando de 22,86% a 85,71% en el Pos-test, presentando un aumento de 62.85 puntos porcentual para ambos indicadores, mientras el G2 coincide con el G1, en "*adjetivos*" como el indicador de mayor cambio, con un aumento de 54.28 puntos porcentuales.

De esta manera, el indicador "*adjetivos*" coincidió en ser el de mayor aumento en el Pos-test para ambos grupos (junto con "*rima*" para el G1), lo cual da cuenta del poco conocimiento que tenían los estudiantes antes de la implementación de la SD, de este recurso de enunciación en los textos escritos. Es necesario precisar que se entienden los adjetivos como las marcas de afectividad o de opinión utilizadas por el autor para expresarse o no de manera subjetiva (Jolibert, 1997), siendo recursos expresivos que enriquecen el lenguaje de los poemas y que aunque también son empleados en la cotidianidad, pueden ser más subjetivos para el análisis de los textos escritos. Por su parte, Martínez (2004) considera que estos son recursos lingüísticos utilizados por el autor para dar cohesión global y coherencia lineal al texto.

Los resultados anteriores, llevan a considerar que después de la implementación de la SD, los estudiantes lograron reconocer en el texto algunos elementos de las marcas de afectividad o de opinión utilizadas en el mismo (de manera subjetiva o no), para generar mayor comprensión de su sentido y significado.

Lo anterior, es tal vez el resultado de las diversas estrategias desarrolladas en la implementación de la S.D, como en la sesión N°13 denominada "Di cómo es", en la que se

trabajó la comprensión y la producción de este tipo de modalizaciones (*adjetivos*), tomando los elementos que eran mencionados por los estudiantes para que dijeran palabras que se les ocurrieran (características de forma, color, textura, tamaño y hasta su sentir por este tipo de objetos –si les gustaba o no- etc.), buscando que los demás compañeros adivinaran el objeto, el animal o el elemento al que se hacía referencia sin mencionar su nombre, solo con la alusión a los adjetivos que se le atribuían desde la participación del grupo.

Este tipo de actividades se realizó tanto de manera individual como grupal, promoviendo en la interacción un proceso de comunicación donde cada estudiante pusiera en juego sus conocimientos y al tiempo los pudiera ampliar con los aportes que daban sus compañeros, en una situación que les permitiera (por medio del hecho de nombrar adjetivos) crear entre todos una representación común del elemento al que deseaban hacer referencia y que partía principalmente de sus intereses y saberes. En esta interacción se evidenció una necesidad de comunicación efectiva y asertiva por parte de los estudiantes, partiendo de sus motivaciones y deseos de darse a entender, con el elemento que deseaban expresar, así, lograron comprender, haciendo uso de otros sistemas de significación, la función de los "*adjetivos*", asumiendo el lenguaje desde una visión más pragmática, al utilizarse en actos de comunicación reales (Hymes, 1996).

En este sentido y de acuerdo con Oyola (2013) las estrategias didácticas deben tener una intención en las que:

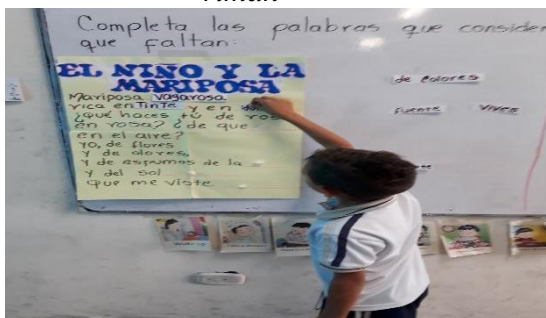
...el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades de aprendizaje propuestas estén vinculadas con experiencias cotidianas de los usuarios, en busca de situaciones de aprendizaje auténticas. El énfasis es suministrar a los niños participantes los medios para crear comprensiones novedosas y situacionalmente específicas mediante el "ensamblaje" de sus conocimientos previos... (p.49)

Estos aportes coinciden con el hecho de generar experiencias que sean significativas para los niños, como es el caso de las siguientes estrategias que también se propusieron para abordar este indicador: análisis del poema "*el niño y la mariposa*" (que era conocido ya por todos dado el trabajo desde clases anteriores) de forma minuciosa, identificando los adjetivos del mismo y posteriormente proponiendo unos nuevos desde los aportes y percepciones de los estudiantes, promoviendo con esto el uso y análisis de diferentes "*adjetivos*" en un texto escrito, para pasar a construir con cada estudiante adjetivos que calificaran sus mayores intereses, gustos, personas queridas, etc. desde unas consignas específicas como:

-Menciona una palabra con la que puedas describir: 1. a tú animal favorito, 2. a tú mejor amigo o amiga, 3. a la profesora, etc.

-Piensa en tres personas, deportes, animales, objetos, etc., que te gusten mucho y escribe unas características (adjetivos) que puedas decir de ellas.

Ilustración 14 Actividad: completar el poema "EL niño y la mariposa" con las palabras que riman



Estas actividades permitieron finalmente consolidar y construir con los mismos estudiantes la concepción de "*adjetivo*" y su uso como recurso expresivo en los textos, lo cual se evidenció al ser el indicador con más aumento porcentual para ambos grupos, después de haber obtenido uno de los más bajos desempeños en la prueba inicial (22,86% para ambos grupos).

De igual manera, para el grupo 1 la "*rima*" presentó el mismo aumento porcentual que el indicador de "*adjetivos*", siendo ésta uno de los elementos más característicos y representativos

de la poesía tradicional y la poesía infantil " aunque no es indispensable para crear ritmo en el poema" como lo menciona Boland (2011, p.56).

Lo anterior permite evidenciar que antes de la implementación de la SD a los estudiantes se les dificultaba identificar la semejanza o igualdad en el sonido de las sílabas al finalizar las palabras en cada verso diferente (Jean, 1996) y que después de implementar la SD los estudiantes mejoraron el reconocimiento de las "*rimas*", lo cual puede deberse a las diversas estrategias que se trabajaron con ellos desde el aula de clase, especialmente en la sesión N°12 denominada "cuando rimo me animo", a través de juegos como concéntrese, en el que ellos debían elegir del tablero dos fichas y al ver las imágenes de las mismas, éstas debían rimar, como se muestra en la siguiente imagen:

Ilustración 15 Actividad: "concéntrese" con palabras que riman



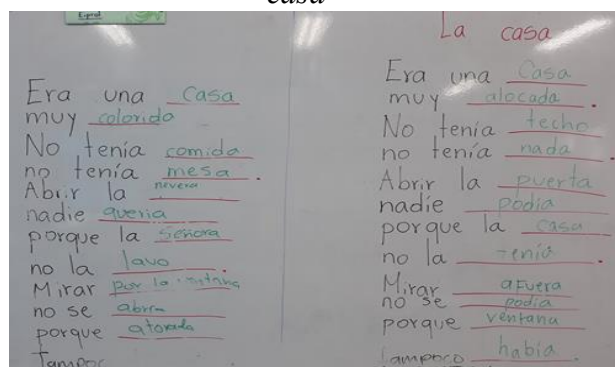
Posterior a esta estrategia grupal (donde participaron algunos estudiantes saliendo al tablero), se realizó el mismo juego por equipos de trabajo con palabras cotidianas (mesa, cuaderno, lápiz, etc.), pero esta vez eran ellos mismos quienes construían otra ficha que rimara para desarrollar nuevamente el juego en el grupo, socializando los trabajos que elaboraban todos los compañeros, teniendo en cuenta sus aportes y conocimientos.

Acto seguido, se realizó el análisis del poema "El niño y la mariposa" (identificando sus rimas) y se construyó con ellos las últimas palabras de los versos del poema "La casa",

contrastándolo con el poema original. Además, se motivó a los estudiantes a construir diferentes versos y cambiar algunas palabras por otras que rimaran; de esta forma se puede asumir que estas estrategias favorecieron el aumento porcentual de este indicador, pasando de ser el más bajo del G1 a uno de los de más altos en la prueba final.

En la imagen, se refleja la construcción colectiva de los versos, de acuerdo con los aportes generados por los estudiantes:

Ilustración 16 Actividad: inventar palabras que rimen al final de los versos del poema "La casa"



Con lo anterior, se puede evidenciar el potencial de los poemas en el aula de clase, a partir de estrategias que faciliten su comprensión y con una selección de textos adecuados para los estudiantes, ya que como lo afirma Santamaría (2012) "no toda la poesía es necesariamente difícil" (p.437), esto depende de la selección que se haga de los textos según el objetivo y la población con la que se desea trabajar, siendo posible encontrar buenos poemas con "el campo léxico, morfosintáctico y simbólico-referencial que los hace idóneos para ser trabajados en una clase" (p.437).

Ahora bien, la "*Elipsis*" y la "*Metáfora*", fueron los indicadores de menor aumento en la prueba final para el G1 y G2, respectivamente.

En el caso del G1 esto pudo deberse a que, en la prueba inicial, la "*Elipsis*" ya presentaba un desempeño de los estudiantes bastante alto (con 71,43%) y aunque obtuvo un desempeño de

85,71%, en la prueba final ya los estudiantes desde el inicio habían logrado demostrar que identificaban dentro del texto la supresión, inversión o cambio de orden de un elemento como el sujeto, el verbo o el objeto al que se hacía referencia dentro del mismo (Jolibert, 1997). De igual manera, se considera que la SD pudo tener una incidencia para el aumento de los 14.28 puntos porcentuales que alcanzó este indicador después de la implementación de la misma.

A lo anterior se agrega que este indicador es tal vez una de las figuras retóricas más utilizadas en la cotidianidad desde la oralidad y en los textos narrativos de uso frecuente en la escuela (fábulas, cuentos, etc.), lo cual pudo ser positivo para facilitar la comprensión de la misma en los poemas trabajados en las sesiones, demostrando apropiación por parte de los estudiantes al identificar "*elipsis*" presentes en el texto, con diversas estrategias, como las abordadas en la sesión N°14, que tuvo como título "adivina quién", y que partió de la actividad "alcanza un ala", con la que se buscaba identificar las elipsis existentes en diversos poemas ya conocidos por ellos y trabajados en varias sesiones de la SD, con preguntas como: ¿Quién vive en el aire? ¿cómo lo sabes? ¿Qué personaje responde? ¿Qué son tan lindas? ¿Por qué crees que el poeta no agrego esta palabra en esta parte? etc. La actividad enunciada se ve reflejada en la siguiente imagen:

Ilustración 17 Actividad: "Adivina quién"



Por otra parte, el G2 presentó menores avances en el indicador "*Metáfora*", considerada ésta por Boland (2011) como una figura retórica que traslada una palabra a otra desde la semejanza que tienen ambas, evidenciándose dificultad para lograr la comprensión de la misma, sin

embargo, es posible decir que la implementación de la SD incidió en que los estudiantes mejoraran en la identificación de las metáforas y su función en los textos.

Muy posiblemente estos avances fueron producto de las estrategias desarrolladas en la sesión N°15 llamada “la magia de las palabras”, en la que se inició por movilizar en los estudiantes la creatividad con preguntas como: “¿Qué color le pondrías a: el frío, la alegría, la risa, la soledad, etc.” Escuchando sus aportes y la razón por la que asociaban cada cosa con ese color, posteriormente analizando el poema “Resortes”, se solicitó a los grupos de (3 o 4 estudiantes) realizar el dibujo de cada una de las estrofas, encontrando el sentido de las metáforas.

Si bien, estos dos indicadores (*elipsis* y *metáforas*) fueron los de menor aumento porcentual, ambos obtuvieron más de un 50% de desempeño por parte de los estudiantes en la prueba final, después de la implementación de la SD, teniendo presente que son recursos expresivos empleados en las prácticas cotidianas (Reyzábal, 1996), pero que cargan un sentido semántico dentro de la subjetividad, lo cual es característico del lenguaje poético, ya que a pesar de considerarse este lenguaje complejo para los estudiantes y por ende ser poco explorado desde sus cualidades y ventajas pedagógicas en las aulas de clase, se hace evidente, como con estrategias metodológicas adecuadas se puede contribuir en su comprensión, no únicamente desde un análisis minucioso del mismo, sino como mediador de la apropiación de conocimiento cultural, léxico, literario, reflexivo, etc. (Santamaría, 2012), que permita a los estudiantes mejores herramientas de comunicación, como lo son el uso de estas figuras retóricas y recursos expresivos propios de la Lingüística textual.

En conclusión, los resultados anteriores, demuestran la potencialidad que puede tener una SD de enfoque comunicativo (con actividades contextualizadas, de trabajo en equipo y propuestas que involucren los conocimientos que ya poseen los estudiantes), para la comprensión lectora de

textos líricos (poema). Además, se pudo corroborar que este tipo de texto, que es poco utilizado en la escuela, permite explorar el lenguaje desde diversos aspectos, siendo más llamativos e interesantes para los estudiantes desde los primeros grados escolares.

A continuación, se presenta el análisis cualitativo, en el que se da cuenta de las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas

En este apartado se realiza el análisis de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras, quienes hicieron el registro (descripción e interpretación) de manera individual de cada una de las clases, mediante el diario de campo (en adelante DC). El análisis se lleva a cabo a partir de las cinco categorías que emergieron de dicho instrumento y de común acuerdo con los estudiantes de la cuarta cohorte en profundización de la Maestría en Educación, pertenecientes al Macroproyecto de investigación en Didáctica del lenguaje. Estas son: **descripción**, la cual consiste en la presentación detallada de las acciones, interacciones y ambientes generados en el aula de clase; **transformación**, hace referencia a los cambios de la práctica docente, sus transposiciones, cuestionamientos, rupturas y ajustes, articulando la teoría y la práctica; **toma de decisiones**, son las acciones que realiza el docente de manera autónoma, para dar soluciones a situaciones imprevistas en el aula; **autopercepción**, es la reflexión que realiza el docente sobre sí mismo, en relación con sus sentimientos, ideas, expectativas, frustraciones y satisfacciones, surgidas en un momento de la clase; y **percepción de los estudiantes**, que se refiere a los juicios, valoraciones y descripciones que realiza el docente acerca de las emociones, acciones, expectativas y actitudes de los estudiantes.

Dicho análisis está discriminado de acuerdo con las tres fases que constituyeron la SD: preparación, desarrollo y cierre. La fase de preparación está conformada por las sesiones 1 y 2, la de desarrollo por las sesiones 2 hasta la 16 y la de cierre por la sesión 17.

4.2.1 Fase de preparación.

4.2.1.1 Docente 1.

En las dos sesiones que componían la fase de preparación de la SD, predominó en mi diario de campo la **percepción de los estudiantes**, reflejando un registro constante de las actitudes, emociones, expectativas y situaciones que se presentaban en clase con ellos, con mucho interés de mi parte por evidenciar si las actividades propuestas los motivaba y les permitía estar atentos e interesados, como se ejemplifica a continuación:

"...los estudiantes se encontraban muy emocionados y deseosos de escuchar a los invitados...", "...de igual manera fue mayor la cantidad de estudiantes motivados que los inquietos...", "...(lo que género aburrimiento por parte de los niños)...", "A pesar de estas circunstancias y que se habla del poema como poco cotidiano, en el festival de poesía se nota la emoción de los niños al escuchar esta forma de expresión...", "...la mayoría de los estudiantes expresaron con motivación y gusto la participación en esta experiencia..." (DC, sesión 1).

Durante "el festival de poesía" fue donde más se reflejó esta categoría, ya que me permitió percibir el interés y las emociones que tenían los estudiantes por el trabajo a desarrollar y su motivación constante por participar en las discusiones, preguntas, opiniones y demás actividades que se proponían, donde exponían continuamente sus conocimientos previos y principales intereses.

Las actitudes percibidas en los estudiantes, me permitieron analizar el alcance que pudo tener esta sesión como "tarea integradora" en la SD, ya que desde la preparación de ésta nos preocupamos por proponer actividades novedosas que despertarían su motivación y participación.

Al poderlo evidenciar en mi diario de campo, desde los registros de esta dimensión, reflexioné sobre las actividades que lograron ser más llamativas para los estudiantes, lo cual favorece el hecho de poder continuar mi formación en la búsqueda, propuesta e implementación de estrategias que los incentive y motive cada día más.

De igual manera, la **toma de decisiones** fue otra categoría presente para esta fase, en ambas sesiones, donde por situaciones logísticas en el “festival de poesía” (preparación de los invitados, tamaño de los espacios, interacción de los estudiantes, etc.) tuve que intervenir con relación a situaciones inesperadas que acontecieron, como lo registre en mi diario de campo, por ejemplo:

“...otros niños (quienes presentan más dificultades de convivencia) se lograron concentrar un periodo de tiempo más corto. A pesar de esto se buscaron múltiples estrategias (pasarlos de puesto, sentarlos más cerca, hacer que participaran directamente de las actividades, etc.) lo cual permitió dar continuidad al festival y centró de mejor manera la atención de estos estudiantes”, “...Por dificultades de espacios en la institución educativa nos vimos en la necesidad de trasladar la actividad a la sala de audio visuales (la cual es más pequeña que la biblioteca donde inicialmente se realizaría), para esto solicitamos la ayuda de los invitados y algunos estudiantes para ubicar nuevamente las bombas, los letreros, la guitarra, el telón, el marco, etc., lo cual se logró hacer en poco tiempo y permitió la realización del evento sin mayores novedades...” (DC, sesión 1).

De igual manera, cuando reflexioné sobre esta categoría, pude observar que no siempre estas situaciones que se presentan de improvisto alteran de forma negativa la trayectoria de la planeación, como se puede observar en el siguiente registro:

“...Ante las preguntas que se sugerían ya en el aula de clase, los estudiantes se emocionaron tanto por responder y participar con sus aportes, que no respetaban los turnos de conversación

y se generó un poco de desorden. Utilice esta situación para reflexionar con ellos sobre la importancia de establecer un contrato didáctico, generando unos acuerdos y compromisos para la participación durante la ejecución de la secuencia didáctica...” (DC, sesión 2).

Aquí se evidencia una situación que logré utilizar de inmediato para reflexionar con mis estudiantes e involucrarlos de una manera activa y participativa en el diseño del contrato didáctico, lo cual me resultó mejor de lo que ya estaba planeado, ya que en este caso ellos vieron la necesidad, los beneficios y el uso real que éste nos daría para la dinámica en el aula.

En esta última categoría logré evidenciar que estas situaciones de imprevisto pueden ser un factor de la cotidianidad como hace mención Perrenoud (2007), donde los percances que se me presentaron o las modificaciones que tuve que realizar me permitieron observar algunos detalles de la planeación que no tuve en cuenta inicialmente, pero que me fueron útiles para la planeación de futuras actividades que requerían una dinámica similar o utilizar esos percances integrándolos en las acciones inmediatas que ya tenía planeadas, ya que como menciona el autor ya citado, la reflexión en la acción permite “decidir el camino que debe seguirse” (p,32) y de esta manera ir integrando nuevos saberes para el que hacer docente.

4.2.1.2 Docente 2

Al analizar el diario de campo, en esta fase de preparación las categorías que identifiqué fueron **las percepciones de los estudiantes**, las **autopercepciones** y **la toma de decisiones** en las diversas actividades ejecutadas en el aula de clase.

La percepción de los estudiantes se hizo muy evidente tanto en la descripción como en la interpretación del diario de campo puesto que generalmente traía a colación acciones, valoraciones, actitudes o expectativas observadas en los estudiantes, interesándome por identificar si las actividades propuestas eran agradables para ellos, y si éstas generaban entornos

de aprendizaje acordes a sus necesidades. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo se refleja esta categoría:

“...para lo cual se hizo necesario permitirles cambiar de compañeros y agruparse como ellos lo consideraran, pero con la condición de trabajar todos y asumir cada uno un rol dentro del mismo. Después de esto, se logró un mejor trabajo por parte de los niños, se veían más motivados e interesados en realizar la actividad y al pasar por cada uno de los grupos se evidenciaba diálogo y comunicación. La mayoría tenían como tema de discusión el tema propuesto y realizaban los aportes desde sus conocimientos para completar la rejilla...” (DC, sesión 2).

Durante la implementación de la SD, específicamente en la primera fase, esta categoría prevaleció porque cada actividad planificada dentro de la misma se realizó con el objetivo de motivar a los estudiantes y generar expectativas realizando un primer acercamiento con la tarea integradora “el lenguaje se puso de fiesta”, la cual surgió en el festival de poesía y para mí fue muy importante observar las actitudes, emociones y acciones de los niños en cada actividad, focalizando mi atención en su lenguaje corporal al ver a los poetas en el festival y por lo tanto al escucharlos, también, en el interés en el momento de responder las preguntas sobre los poemas escuchados, reconocer sus conocimientos previos, los aportes realizados para la construcción del contrato didáctico y el desenvolvimiento de cada estudiante dentro de cada grupo de trabajo. Este tipo de observaciones me permitieron percibir si las temáticas abordadas además eran de interés para los niños a través de la participación, la manifestación de sus emociones y las maneras de actuar en la clase.

Otra de las categorías que emergen en el análisis de mi diario de campo es la **autopercepción** puesto que constantemente reflexiono específicamente sobre los fracasos o desaciertos que se

presentaron en la clase y que no permitieron que cumpliera a cabalidad con los propósitos de la misma por situaciones adversas que se generaron en la dinámica del ejercicio. Por ejemplo:

“...sentí que en el festival de poesía los niños se estaban aburriendo porque algunos de los poemas declamados por los invitados especiales no fueron acordes para su edad y no me percaté de revisarlos con anterioridad para identificar si estos cumplían con el objetivo del evento y evitar que los niños manifestaran inconformidad o centraran su foco de atención en otros aspectos...” (DC, sesión 1).

Este tipo de reflexiones me permitió prever para actividades siguientes la revisión del material antes de llevarlo a la clase, mejorar la manera de dirigirme a mis estudiantes, mejorar formas de actuar y proceder en el aula, además de reconocer que en este espacio los aportes de mis estudiantes también son importantes y por tanto, ayudan a construir conocimiento. De acuerdo con los planteamientos de Perrenoud (2007), estos momentos de reflexión en la acción, adquieren una importancia destacada, que disminuirá con la experiencia y la confianza en sí mismo.

De igual manera, **la toma de decisiones** es otra de las categorías presente en esta primera fase puesto que en la implementación de la SD se hizo necesario replantear maneras de proceder en el aula frente a situaciones adversas o inesperadas generadas por cuestiones logísticas, como la organización de grupos de trabajo, tiempos de trabajo, preguntas inesperadas, distribución de material, entre otras.

Al respecto, en el siguiente ejemplo se identifica la presencia de esta categoría en la cual se hace necesario modificar una rutina planificada en la SD:

“...Al momento de pasar al salón y registrar en el portafolio los aspectos conceptuales de la experiencia con los “papitos lectores” se evidenció una dificultad para acceder a los contenidos

conceptuales o estructurales de las tipologías textuales, ya que sus respuestas estaban más dirigidas hacia las estrategias utilizadas para presentar los textos (vestuario, instrumentos, voces, etc.) que hacia la parte estructural de los mismos. Ante esto se vio la necesidad de retomar el trabajo anterior, ejemplificando desde lo que se construyó antes en clase...” (DC, sesión 2).

La toma de decisiones frente a contratiempos, situaciones inesperadas o el uso de recursos permite al docente, según Perrenoud (2007) construir conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en el camino y en su práctica reflexiva va incluyendo metodologías, estrategias innovadoras desde las acciones, que conduce a tomar decisiones más oportunas y apropiadas para emplear en el contexto escolar.

4.2.2 Fase de desarrollo.

En esta fase se llevaron a cabo las sesiones 2 a la 16, las cuales en su mayoría se estructuraron con dos actividades que fueron ejecutadas cada una en dos o tres clases, con una intensidad horaria de 4 horas cada una.

4.2.2.1 Docente 1

Para esta fase, en mi diario de campo se evidencian en gran medida las categorías de **autopercepción** y nuevamente la **toma de decisiones**, abriéndome más a mi propia observación (sentimientos, emociones, etc.), ante mis acciones en el aula e involucrando además situaciones que se presentaron sin estar planeadas y me exigieron una adaptación para lograr mejores los resultados.

Así, en la primera categoría mencionada logré plasmar mis propias percepciones, al evidenciar el cumplimiento de los objetivos en la mayoría de las sesiones propuestas en la SD, llenándome esto de satisfacción al ver la alegría, el compromiso y los aprendizajes directos e

indirectos que tuvieron mis estudiantes e igualmente yo como docente, al interactuar y escucharlos a ellos. Como muestra de lo anterior, está el siguiente fragmento de mi diario de campo:

“...Durante esta actividad en el aula se escucharon las risas de todos, reflejando gran alegría y entusiasmo por parte de los niños, esto me generó gran satisfacción, ya que fue un espacio que fortaleció el trabajo en grupo, permitió reconocer algunas potencialidades de los estudiantes y también favoreció un acercamiento al texto desde otra experiencia, lo que me llena de emoción al ver las potencialidades que pueden tener unas actividades bien planificadas, para enriquecer mi trabajo en el aula...” (DC, sesión 3).

Con lo anterior, pude evidenciar la evolución paulatina que presentaron mis registros en el diario de campo, ya que en la primera fase y en las sesiones iniciales fue muy poco lo que plasme de mi actuar y sentir, y me enfoqué en la observación de mis estudiantes, (encontrando beneficios en el análisis de ambas categorías), pero al encontrar más registros de mi propia acción logró, como lo plantea Perrenoud (2007) “una relación con la propia práctica y con uno mismo, una postura de autoobservación, de autoanálisis, de planteamiento y de experimentación” (p. 43).

Lo anterior, me permite desde mi propio hacer mayor reflexión, la que encuentro integrada de igual manera con la segunda categoría que afloró en esta fase, dando cuenta de éstas en el siguiente ejemplo de mi diario de campo:

“...para algunos niños la actividad no parece fácil y se dedican a escribir palabras que inician por cada letra del abecedario, esto me preocupa ya que siento que faltaron más actividades que les permitía entender mejor, por esto decido cambiar a estos niños de grupo, hacerlos con compañeros que ya terminaron y darles más ejemplos para que comprendan mejor,

con algunos minimizo la tarea y me siento con ellos para que puedan culminar. Siendo una situación que me agota y me hace sentir que el tiempo no alcanzará...” (DC, sesión 8).

De esta manera, al generar una reflexión de mis prácticas y sentir en el aula de clase, logró identificar aquellas acciones efectivas para alcanzar las metas de enseñanza, pero también logró observar situaciones que, si bien pueden ser comunes, también pueden generar frustración al no cumplir con las expectativas que me propuse en lo que ya estaba planeado y me exigen unas modificaciones para alcanzar los objetivos. Así, como lo menciona Perrenoud (2007), en el camino voy construyendo soluciones a los problemas que encuentro y según Shön (citado en Cassís, 2011) “Es este trabajo de nombrar y enmarcar el problema lo que va a permitir el ejercicio de una habilidad técnica” (p.56), lo cual para ambos autores no se da solo por intuición, sino que es el aprendizaje adquirido en la práctica.

Para esta fase, la **descripción** también estuvo presente, ya que en algunos momentos me limitaba a explicar el paso a paso en el desarrollo de la clase, por ejemplo:

“Saludé a los estudiantes y les di a conocer el objetivo de la clase, después recordamos lo realizado en la sesión anterior y los aprendizajes adquiridos...” o “...luego, ubiqué en el tablero el cartel del poema de Rafael Pombo “EL NIÑO Y LA MARIPOSA”, donde faltaban versos y los estudiantes los debían completar conformando grupos de trabajo...” (DC, sesión 8).

Lo que me permitió evidenciar la carencia que existía en mí como docente, para poder hacer un análisis profundo de mis prácticas pedagógicas, desde aspectos más profundos que dejaran de lado el instruccionalismo y me permitieran la reflexión de la práctica en la acción, dejando de lado el paso a paso en las actividades a desarrollar.

Esta última categoría, predominó en las primeras sesiones y en las actividades de apertura de la SD, con poco análisis de la acción, la cual no reflejaba ningún “aprendizaje sobre la marcha”

como lo propone Perrenoud (2007, p.85), pero al avanzar paulatinamente en los registros de mi diario de campo, logré enfocarme en aspectos menos mecánicos y más reflexivos gracias al ejercicio del registro constante.

4.2.2.2 Docente 2

En esta fase de desarrollo, al analizar mi diario de campo evidenció que al igual que en la fase anterior predomina la categoría **autopercepciones**, y en gran medida la categoría **toma de decisiones**. Sin embargo, en algunas sesiones (principalmente en las N° 8, 9 y 11), me enfoqué más en realizar **descripciones** sobre las actividades ejecutadas, que sobre mi propia acción en el aula.

La primera categoría referenciada prevalece de nuevo en mis reflexiones como docente puesto que aun continúo plasmando allí situaciones que me generaron frustración, expectativas, y satisfacciones generadas por algunas actividades que fueron acogidas por los estudiantes de manera asertiva. Un ejemplo de esta categoría es el siguiente, extraído de la sesión 3: Un invitado especial en la clase:

“Me sentí muy contenta al notar la alegría y cara de asombro de muchos de mis estudiantes al ver el salón ambientado con los personajes de diferentes poemas que ellos conocían a través de canciones o cuentos. Me sentí satisfecha cuando empezamos a hacer el recorrido para hacer la lectura de cada poema y vi el interés de ellos por participar al responder muchas de las preguntas que yo les hacía”. Durante el desarrollo de esta sesión se realizaron dos actividades que permitieron a los estudiantes tener un acercamiento con este tipo de texto, a través de las cuales identifiqué muchos de los intereses de los mismos, además de los conocimientos previos que ya poseían con respecto a los textos compartidos.

La segunda categoría que emergió en esta fase de desarrollo fue la **toma de decisiones**, en la cual se hizo necesario dejar de lado lo que se tenía planeado y generar una actividad improvisada que tuviera presente el mismo objetivo y las expectativas de la clase. Esto mismo me sucedió en la fase de preparación puesto que en la cotidianidad las actividades que se tienen planificadas no se cumplen a cabalidad como se estructuraron por la diversidad de necesidades, intereses o dificultades presentadas en el grupo. Al respecto Shön (citado en Cassís, 2011) menciona que el docente generalmente realiza reflexión en la acción, que surgen de la sorpresa o de lo inesperado de las cuales se vierten respuestas espontáneas como las que me sucedieron en la sesión N° 4 “Presentando la mona Jacinta”:

“...al presentar el documental sobre la vida y obras de Maria Elena Walsh, autora de la mona Jacinta, la imagen del video beam no proyectaba en el tablero, así que los tiempos planificados se modificaron pues nos vimos en la necesidad de desplazarnos a la sala de audiovisuales para proceder con la actividad...”

De esta, manera frente a una situación inesperada, se hace necesario repensar otra alternativa con la finalidad de continuar con la actividad. Sin embargo, pese a que situaciones como esta se pudieron solucionar, también sucedieron otras que no salieron muy bien, como la de la sesión No 5 entre imágenes y palabras: *“Al momento de hacer las representaciones por parte de los estudiantes con las estrofas del poema “la mona Jacinta” usando emoticones que representaban diferentes emociones , se generó mucho interés por parte de los mismos para participar, tanto que la mayoría no quería limitarse solo a realizar la actividad en su grupo de trabajo, sino que lo querían compartir a los otros compañeros. Dada esta situación se añadió una actividad que no estaba planeada, donde de los grupos que desearan podrían salir al frente para declamar el*

poema con la emoción que estaba en la parte de atrás de cada estrofa. Sin embargo, el grupo empezó a desordenarse y no fueron muy receptivos”.

Este episodio me lleva a considerar que es necesario tener planificadas otras alternativas para evitar condiciones desfavorables en el ambiente del aula de clase o que generen dificultad para continuar las sesiones de trabajo previstas en función del objetivo propuesto. Este tipo de experiencias que emergen en el contexto del aula me permiten mejorar desde la experiencia en aspectos profesionales adquiriendo conocimientos y habilidades para resolver problemas, pues según Shön (citado en Cassís, 2011), de la reflexión que hace el docente de sus prácticas depende su profesionalidad.

También, las **descripciones** se hicieron evidentes en las reflexiones de mis prácticas en el aula, dado que me enfoqué en presentar de manera detallada muchas de las acciones, interacciones o ambientes que se generaron en el aula, e incluso, en algunas ocasiones casi que transcribí el paso a paso de la planificación de la SD, un ejemplo de ello se ve reflejado en la sesión N° 8:

“Se saluda a los estudiantes y se da a conocer el objetivo de la clase, de la misma manera se recuerdan las acciones realizadas en la actividad 1 y los aprendizajes adquiridos. Luego se realiza la ronda infantil: “Arroz con leche”. Los estudiantes se ubican en círculo tomados de las manos y al ritmo de la ronda vamos girando. Se dice a los niños que en las palabras finales aplaudan y se les pregunta qué sucede allí”.

Esto posiblemente puede deberse a que en mi cotidianidad no he realizado reflexión, ni retrospección sobre mi trabajo en el aula y mis planeaciones las he centrado más en el paso a paso o seguimiento de las actividades a realizar con mis estudiantes, pero sin llevar a cabo una interpretación propia sobre las condiciones favorables o desfavorables que se presentan respecto

a la planeación misma, las acciones de los niños, los ambientes de aprendizaje generados o sobre mis satisfacciones, fracasos o logros.

Este hecho, que aún prevalece en mi quehacer profesional no me permite, como lo menciona Perrenoud (2007) tener una autonomía y enfrentar los límites del trabajo prescrito, para hacer la tarea más soportable y para realizarla mejor cuando las prescripciones fallan o no se ajustan a la realidad del tiempo, de los materiales o de las condiciones de trabajo (p.11).

Así como en el diario de campo se hicieron evidentes las categorías descritas en esta fase, también hubo categorías como las *transformaciones* y *la percepción de los estudiantes* que se hicieron presentes en menor medida en la reflexión de mis acciones en el aula.

Respecto a la *percepción de los estudiantes*, esta siguió presentándose, pero no tan consistentemente como en la fase de preparación, en la cual enuncié acciones, emociones, expectativas y actitudes sobre mis estudiantes y no tanto sobre mis formas de actuar en el aula.

En cuanto a las *transformaciones* éstas emergieron en las diversas sesiones pero en momentos muy puntuales de la clase, en particular cuando se generaron cambios en la manera de proceder en el aula, como por ejemplo, en las introducciones de la clase en las cuales se propusieron ambientes de diálogo para conocer sus puntos de vista, sus expectativas, sus conocimientos, sus saberes, motivaciones y deseos, también en las actividades propuestas que trascendían prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje en las que se enfatizó en los intereses de los estudiantes, centrando mis expectativas y objetivos en situaciones reales de aprendizaje, incluyendo en el cierre de las sesiones, un momento en el que los estudiantes realizaban procesos de metacognición de sus aprendizajes, dando a conocer sus perspectivas sobre la clase.

La aplicación de esta SD, me permitió explorar una manera diferente de enseñar el lenguaje en el aula, y modificar diversas maneras de proceder al identificar que, generar en mis estudiantes aprendizajes en contextos reales, los hacía desempeñar un rol más protagónico en la medida que iban proponiendo ideas y participando activamente en el proceso.

Aunque esta categoría se presenta solo en momentos específicos de las sesiones de clase planteadas, se evidencia que soy más consciente de que en el aula no solo priman mis intereses como docente, sino también la opinión de mis estudiantes, lo que se ve reflejado cuando ellos manifiestan no tener miedo a equivocarse ni a cometer errores porque esto hace parte de su proceso de aprendizaje.

En síntesis, aprendí a comprender las necesidades de mis estudiantes y a permitirles explorar sus habilidades y potencialidades, además de tener como responsabilidad personal que ya no debo enseñar contenidos fragmentados sino utilizar estrategias metodológicas como la SD con la cual los estudiantes aprendan en contexto.

A la responsabilidad personal es a lo que Perrenoud (2007) se refiere como la autonomía que adquiere un profesional para elegir qué hacer respecto a estrategias didácticas, formas de organizar el aula y a los estudiantes, llegar a acuerdos y tomar conciencia también de su propia formación.

4.2.3 Fase de evaluación.

Esta fase se llevó a cabo en la sesión N°17, la cual correspondió a una clase con una intensidad de 5 horas en ambos grupos.

4.2.3.1 Docente 1

En la parte final y de cierre de la implementación de la SD, las categorías más predominantes fueron nuevamente la *autopercepción* y la *toma de decisiones*, evidenciando en mi diario de

campo menos presencia de las categorías *descripción* y *percepción de los estudiantes* (las cuales prevalecieron en las primeras sesiones de la fase de desarrollo).

Estas categorías que emergieron me sirvieron a nivel personal para generar ajustes que fueron pertinentes y necesarios en la práctica pedagógica, logrando un mejor aprovechamiento de la información que se generaba en la interacción con los estudiantes (sus ideas, aportes, intereses, conocimientos, propuestas de interacción, etc.), para propiciar modificaciones que me hacían sentir más satisfecha con el trabajo desarrollado, ya que partían muchas veces de la motivación de los estudiantes por participar de forma activa, a lo largo de las sesiones, evidenciándose esto, en el siguiente registro de mi diario de campo:

“...después de construir entre todos, la propuesta para realizar el festival de poesía, me sentí muy feliz cuando una de las estudiantes propuso que entregáramos para el evento invitaciones con algunos poemas que ellos mismos habían escrito. Cada uno diseñó la tarjeta para entregar a su acudiente y del tablero podían elegir uno de los poemas (propio o de algún compañero) ...”
(DC, sesión 17).

Con lo anterior, desde mi perspectiva y en el ejercicio de la experiencia que pude adquirir durante la ejecución de la SD, siento que alcancé a apropiarme de manera más amplia la importancia que tiene la participación activa de mis estudiantes, reconociendo que sus aportes pueden mejorar o potenciar mis propuestas de intervención, posibilitándome trascender y enriquecer mi práctica, siempre y cuando haga un reconocimiento de la misma con un registro casi permanente de forma consciente, para un posterior análisis de una práctica reflexiva, como lo plantea Perrenoud (2007).

En este análisis, se hace presente en menor medida una categoría que empezó a emerger paulatinamente desde las últimas sesiones de la fase de desarrollo, pero que para esta fase final

presenta un poco más de prevalencia en el análisis de mis registros, siendo esta la categoría de *transformación*.

Esta fue emergiendo en la medida que fui cuestionándome y buscando de manera consciente la reconstrucción de algunas de mis prácticas, principalmente desde las estrategias y actividades propuestas en la SD (actividades motivadoras, nuevas, contextualizadas, interesantes, investigadas, etc.) o cuando por circunstancias propias de los estudiantes o del contexto, debía proceder de manera diferente a la planeada, para responder a las necesidades del momento, buscando no hacerlo de manera tradicional y abriéndome más a la participación de los estudiantes, escuchando y teniendo en cuenta sus aportes, intereses, ideas, etc. y tomando en cuenta mis aprendizajes de experiencias anteriores para mejorarlas y preparar las acciones a ejecutar con los estudiantes buscando nuevas y mejores estrategias; generándose en estos casos algunas rupturas producto de un mayor análisis en mi práctica docente, con acciones más conscientes donde buscaba propiciar la interacción entre los estudiantes y reconocer su participación para la construcción en el aula, como se observa en el siguiente registro:

“...este día la biblioteca tomo un aire diferente al cotidiano y para la ambientación se utilizaron los materiales elaborados por los estudiantes, buscando que ellos se sintieran más apropiados de la actividad y emocionados por sus acudientes y sus presentaciones. Para esta ocasión procure contar con más personas que colaboraran en la logística, organizar todo el espacio con antelación y rectificar desde el día anterior que se pudiera utilizar el espacio...me preocupé mucho porque la mayoría de estudiantes tuviera funciones a cumplir en el festival de poesía (presentaciones, acomodar a los papás, cuidar la entrada, ayudar a cambiar a los compañeros, etc.) ...” (DC, sesión 17).

Lo anterior, puede deberse a lo que denomina Perrenoud (2007) “el análisis de recursos cognitivos movilizados” (p.76), ya que en la medida que fui realizando mis registros de manera más consciente hacia mi práctica en el aula (mis acciones, los saberes apropiados, el reconocimiento de las características propias de mis alumnos, etc.) se me posibilitó la reflexión pedagógica, así como el cuestionamiento de algunas prácticas tradicionales, que propiciaron algunas rupturas (Perrenoud, 2007), como el dejar de lado el instruccionalismo constante para las acciones en el aula siendo quien dirigía la mayor parte del tiempo las acciones a ejecutar, con poca participación de los estudiantes, permitiéndoles el trabajo en equipo, la interacción, la socialización y la claridad en los aprendizajes propuestos desde el principio de cada sesión (en las actividades de apertura y presentación de la sesión del día), así como que ellos mismos fueran conscientes de sus aprendizajes al final de cada sesión (actividades de cierre, metacognición, etc.), con lo cual dejé de enfocarme como prioridad en la conducta de mis estudiantes, para acercarme más en mis registros, a un análisis de mi propio ejercicio como docente y de aquellos transformaciones que evidenciaba y me favorecían en la práctica pedagógica.

4.2.3.2 Docente 2

En esta última fase de la SD, las categorías que emergieron fueron la de *autopercepciones* y *toma de decisiones* y de forma incipiente la *descripción*, *transformación* y *percepciones*. En cuanto a la primera categoría nuevamente en mi diario de campo sigo escribiendo sobre mis sentimientos y reflexiono sobre mi quehacer sobre las vivencias que he tenido en mi clase, sobre como percibo el progreso y los cambios generados en mis estudiantes, observándolos en sus maneras de hablar y manifestarse frente al diálogo del cierre realizado.

Un ejemplo de lo anterior se visualiza en mi diario de campo, en la sesión N° 17: “*Me sentí muy emocionada al notar que mis estudiantes hablaban con tanta propiedad y dominio de sus aprendizajes, haciendo uso de palabras que al inicio de la SD eran desconocidas para ellos*”

Al respecto Shön (citado en Cassís, 2011) considera que una mirada sobre las propias acciones, reconociendo las problemáticas generadas, permiten en gran medida ir cambiando en las maneras de proceder en el aula, introduciendo estrategias que permitan modificar los procesos que no hayan resultado.

Igual que en la anterior categoría, nuevamente la que prevaleció en esta fase fue la **toma de decisiones**, pues, aunque las actividades estaban previamente planificadas, a lo largo de la secuencia didáctica se presentaron dificultades y contratiempos, que hicieron necesario tomar medidas y realizar cambios sin alterar los objetivos de aprendizaje propuestos, puesto que un profesional competente debe seguir actuando en el aula y reorganizando sus ideas mientras lo está haciendo (Cassís, 2011).

Este aspecto puede verse reflejado en la sesión N° 17 cuando menciono que: *"tuve la necesidad de solicitar la colaboración de otro estudiante para que realizara la presentación del poema "la mona Jacinta" en el festival de poesía, porque la niña que lo iba presentar sintió mucho temor de hacerlo frente a las personas que la observaban. Afortunadamente el niño conocía el poema y frente a los invitados logró hacerlo muy bien"*

Este tipo de situaciones me permiten identificar que, aunque las actividades de la secuencia se hayan planeado con rigurosidad, evidentemente hay aspectos que no permiten que lo previamente establecido se cumpla a cabalidad y se haga necesario generar cambios que contribuyan al mejoramiento del quehacer docente.

Ahora bien, aunque todas las categorías emergieron en mi diario de campo, específicamente las **descripciones**, **transformaciones** y **percepciones** aparecieron regularmente en esta fase. En cuanto a las **descripciones**, éstas siguen estando presentes en el análisis de mis acciones, y aunque no fueron las de mayor relevancia, me permitieron ser consciente de que no

me permiten realizar reflexiones profundas sobre mis prácticas, dado que allí me limito a enunciarlas actividades o el paso a paso planeado en la secuencia.

Las **transformaciones** igual que en la fase anterior se hicieron evidentes en situaciones puntuales de las sesiones, por tanto, emergió muy poco en el análisis del diario, aunque en la secuencia didáctica se reflejen estrategias de aprendizaje que trascienden las prácticas tradicionales. Por ejemplo, en la sesión N° 17 los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en un festival de poesía y preparar un poema para presentar a un público especial. En consecuencia, en mi diario de campo plasme lo siguiente: "*Después de haber ambientado la biblioteca, cada niño invito a sus padres a tomar asiento frente al lugar que simulamos como una tarima. Los niños estaban muy emocionados al ver a sus padres allí y mucho más al sentirse como unos poetas observados por poetas reales, por los mismos a quienes escucharon al inicio de la SD. Estaban muy contentos además porque el espacio que habitualmente era visitado para leer, este día se había convertido para muchos de ellos en un escenario donde pondrían en juego un poco de lo que habían aprendido*"

Este tipo de actividades me permitió comprender que no solo existe el aula de clase para aprender y que lo más importante es hacer de cada espacio un momento significativo para los niños donde su participación activa permita construir conocimientos a través de sus experiencias, teniendo presente que debo generar cambios desde mis concepciones de enseñanza del lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, considero que romper esquemas tradicionales, con la finalidad de generar transformaciones en las diversas maneras de proceder en el aula ha sido uno de los trabajos más arduos en este proceso por el hecho adicional de realizar una mirada sobre mi trabajo en la acción, siendo esta la primera vez que lo hago a pesar de mis años de experiencia como docente. Por ello, acorde con las afirmaciones de Perrenoud (2007) se hace necesario que

la práctica reflexiva se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones (p.13)

A su vez, las *percepciones de los estudiantes* persistieron en el diario, aunque en menor medida, dando cuenta de las emociones, acciones, sensaciones y expectativas que visualizaba en mis estudiantes a medida que ejecutaban algunas actividades. Sin embargo, el mayor rigor de la misma se evidenció en la fase de preparación en la cual focalice mucho mi atención en sus acciones más que en las mías. Lo cual puede deberse a que en la medida que se realizaron las reflexiones en el diario de campo en cada una de las sesiones, pude ir observando evoluciones, cambios en mis formas de proceder en el aula y saberes adquiridos a partir de la experiencia que me conllevaron, más que a evaluar las conductas o actitudes de mis estudiantes, a replantear las mías en el ejercicio docente.

5 Conclusiones

En el presente apartado se presentan las conclusiones derivadas del proyecto de investigación, cuyo objetivo era “Determinar la incidencia de una SD de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos líricos (poema), en estudiantes de grado tercero, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes participantes”.

Inicialmente se concluye, a partir de los resultados reflejados en las tablas de medida de tendencia central de ambos grupos, que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo. Por tanto, se puede afirmar que la intervención con la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la comprensión lectora de textos líricos (poema) en los estudiantes.

Lo anterior se puede concluir, teniendo en cuenta las dificultades reflejadas en el Pre-test que daban cuenta de las limitaciones de los estudiantes en el reconocimiento de las dimensiones asumidas para la comprensión lectora de textos líricos (poema), como lo son: el contexto situacional, la superestructura y la lingüística textual (Jolibert, 1997), presentándose menor desempeño en la dimensión de Lingüística textual, lo que puede ser producto del poco acercamiento que se da en la escuela a la comprensión de marcas de afectividad y del lenguaje subjetivo, propio de este tipo de textos, el cual se considera muy complejo para trabajar en las aulas de clase, por lo que no suelen reconocerse sus cualidades y posibilidades pedagógicas (Boland, 2011; Cerrillo y García, 1990).

Así mismo, la rima, los adjetivos y la metáfora fueron los indicadores con mayores dificultades, en la dimensión anteriormente mencionada. Esto puede deberse a la predominancia del texto narrativo en la escuela (Palacio, 2013; Velasco y Tabares, 2015; Martín, 2016) y la poca exploración que se da a otras tipologías textuales, que traen consigo mayores recursos expresivos, como en el caso del poema, desconociendo el carácter evocador e inspirador que

puede tener este tipo de texto para motivar la comprensión lectora en los estudiantes y el reconocimiento de otras maneras de expresión que pueden ser llamativas y útiles en su vida cotidiana, al enriquecer la carga semántica de los textos (Reyzábal, 1996).

Lo anterior coincide con las conclusiones derivadas del estudio de Santamaría (2012), en las que se plantea que los textos poéticos ofrecen numerosas ventajas a partir del análisis de las características de los mismos y por tanto se debe recuperar este tipo de recursos para la enseñanza y aprendizaje, evitando seguir considerando al poema "...como un texto difícil, excesivamente elaborado, artificioso y poco rentable pedagógicamente..." (p.454)

Por tanto, con la finalidad de mejorar los resultados obtenidos en el Pre-test, se diseñó una SD la cual resultó determinante en el mejoramiento de la comprensión lectora, propuesta que se encuentra fundamentada en los planteamientos de Camps (2003), quien propone tres fases para el desarrollo de la misma: preparación, desarrollo y evaluación.

Así, en la planificación de la misma se tuvieron en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes privilegiando sus saberes, conocimientos y actitudes en la articulación del proyecto de aula EMOCIONARIO, lo que permitió que se abordaran los poemas teniendo en cuenta el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, dando prioridad a la lectura, desde un verdadero uso social, teniendo en cuenta que ésta es primordial para la construcción del conocimiento, como lo afirman Rincón, De la Rosa, Choís, Niño y Rodríguez (2011) en su investigación.

En este contexto, Velasco y Tabares (2015) y Salazar y Sierra (2017) coinciden en las conclusiones de sus investigaciones, que el uso de una SD con un enfoque comunicativo, permite obtener resultados positivos respecto a los desempeños de los estudiantes en comprensión, al

realizar un análisis minucioso de cualquier tipo de texto, desde situaciones de comunicación auténticas.

De esta manera, se puede concluir que la SD implementada, incidió positivamente en los desempeños de los estudiantes en la comprensión lectora de textos líricos (poema), puesto que al analizar los resultados del Pos-test, se observaron avances sustanciales en las tres dimensiones, evidenciando mayores transformaciones para el grupo 1 en la Lingüística textual y para el grupo 2 en el Contexto situacional, con lo cual se puede afirmar que el acercamiento a los textos líricos (poema), desde propuestas didácticas que partan del contexto cercano de los estudiantes y en las que los conocimientos previos, participación activa y construcción conjunta del conocimiento, cumplen un papel fundamental, favorecen la comprensión de los textos abordados.

De manera puntual, respecto a los avances en la dimensión de Lingüística textual, los estudiantes lograron mejorar en aspectos como la rima, los adjetivos, la elipsis y la metáfora, evidenciando mayores transformaciones en "*rima* " y *adjetivos*", puesto que los niños podían reconocer la primera como un elemento fundamental de este tipo de texto, por la sonoridad que produce al coincidir las palabras finales de cada verso. De la misma manera lograron reconocer el uso de algunas palabras usadas para describir o calificar un objeto, persona o animal, las cuales brindan al lector mayores posibilidades de crear e imaginar.

En cuanto a la dimensión Contexto situacional, los estudiantes mejoraron en cada uno de los indicadores que la conforman, dado que ya lograban dar cuenta de que los textos eran escritos por un autor, quien escribe para un público en especial (destinatario). Asimismo, pudieron identificar el mensaje o contenido que quería transmitir el autor (siendo este el indicador de mayor avance para ambos grupos) y la finalidad del mismo.

Respecto a los anteriores resultados, es importante destacar que las actividades planificadas en la SD permitieron generar en los estudiantes aprendizajes significativas, al integrar sus saberes previos con los nuevos conocimientos. Con relación a esto, Oyola (2013) plantea que en las estrategias con poesía se deben generar situaciones de aprendizaje integradas con las áreas en las cuales se tengan en cuenta actividades de reflexión, biografías de poetas, lecturas, producción textual y sobretodo que se explore la parte emocional que integre valores, sentimientos y conocimientos, aspectos que fueron tenidos en cuenta en el desarrollo de la secuencia.

Estos resultados pueden atribuirse también al enfoque comunicativo, elegido para el diseño de la SD, con el cual se propone que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje y construyan conocimiento desde la experiencia directa con el texto, reconociendo su uso a partir de situaciones comunicativas reales. Por ello, y desde lo expuesto por el MEN (1998), es necesario generar acciones en el aula con una visión más pragmática del lenguaje.

En este sentido, Lomas y Osoro (1993), consideran que solo se logra que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa cuando el docente despliega una serie de acciones didácticas en función del uso social. Por ello es importante que los alumnos conozcan diversas estructuras textuales y la función comunicativa que éstos poseen.

En cuanto al proceso de reflexión de las prácticas de enseñanza, se evidenciaron transformaciones en las docentes investigadoras, iniciando con dificultades para fijar la reflexión desde la propia práctica ya que las observaciones en las primeras sesiones eran de la percepción que éstas tenían de los estudiantes, enfatizando en sus comportamientos y acciones, y poco en la acción pedagógica, permeada por las concepciones acerca de los estudiantes, lectura, la escritura y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los mismos.

Sin embargo, a medida que la SD avanzó, las docentes lograron profundizar más en la autopercepción y la toma de decisiones, las cuales fueron fundamentales para mejorar la intervención en el aula, direccionando con mayor intencionalidad la práctica docente, reconociendo igualmente la importancia que tiene el trabajo colaborativo, y el rol de los estudiantes como actores activos en el proceso de aprendizaje, del que también el docente aprende, al integrar nuevos saberes para favorecer la práctica en el aula (Perrenoud, 2007). Esto permitió reconocer la importancia que tiene la construcción de un contrato didáctico, la puesta en común de los conocimientos previos de los estudiantes, las socializaciones, el trabajo cooperativo, la auto y coevaluación de los aprendizajes, el acercamiento al texto contextualizado y las actividades o acciones motivadoras que permiten al estudiante ser un partícipe y protagonista de su propio aprendizaje.

Por lo anterior, se puede concluir que la reflexión constante del hacer pedagógico conlleva un mejoramiento continuo de la labor docente, al posibilitar llevar a cabo los ajustes necesarios en el proceso, donde se privilegie el rol del estudiante.

6. Recomendaciones

En este apartado se presentan las recomendaciones con las que se espera contribuir a investigaciones futuras y a los procesos de enseñanza del lenguaje.

Los resultados obtenidos después de la implementación de la SD con enfoque comunicativo, permiten recomendar el uso de esta estrategia para mejorar, no solo la comprensión lectora, sino también la producción textual, reconociendo la importancia de proponer acciones en el aula de manera planificada, organizada y articulada, con actividades que respondan a unos propósitos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los estudiantes desde la fase de preparación (presentación de la SD y de los objetivos de aprendizaje y enseñanza, tarea integradora, contrato didáctico, conocimientos previos), la fase de desarrollo (conocimientos previos, ejecución de la SD, análisis y comprensión de textos) y la fase de evaluación (retroalimentación de los aprendizajes adquiridos en cada sesión, autoevaluación coevaluación y hetero evaluación), promoviendo la participación activa de los estudiantes y la reflexión consciente de los aprendizajes (Camps, 2008).

Se recomienda trabajar diversas tipologías textuales y no fragmentar el texto, teniendo en cuenta su uso real y los intereses de los estudiantes. Un asunto que resultó relevante en esta investigación, fue la articulación con el proyecto de aula previamente establecido, lo que permitió que los niños visualizaran la propuesta de trabajo no como algo impuesto por el docente sino como una posibilidad de interactuar con el texto seleccionado, teniendo en cuenta su experiencias y conocimientos. Por tanto, se sugiere tener en cuenta estas maneras de intervenir en el aula en el momento de planificar la SD para obtener mejores resultados en el desarrollo de competencias comunicativas.

Igualmente, se recomienda que el texto lírico (poema) sea explorado en las aulas de clase, no solo con propósitos investigativos, sino que permitan ampliar el conocimiento sobre sus potencialidades didácticas como recurso educativo que favorece la oralidad, la lectura y la escritura, además del desarrollo de habilidades intelectuales y de reflexión en los estudiantes ya que en la búsqueda de antecedentes investigativos se evidenció que ha sido poco abordado en los primeros grados de escolaridad, corroborando la predominancia que han tenido otros tipos de textos (especialmente narrativos y expositivos). En cuanto al uso de este tipo de textos Santamaría (2012) considera que para obtener resultados significativos y exitosos, es importante realizar una selección adecuada de los textos a trabajar puesto que del interés, motivación y deseo de aprender de los estudiantes, depende la complejidad de este recurso en el aula, lo cual hace necesario tener en cuenta el grado de escolaridad, la población y el objetivo de enseñanza planteado por el docente.

Así mismo, se recomienda a futuros investigadores profundizar en la producción de textos líricos (poema) dado que este proyecto se enfocó en la comprensión lectora (aunque se pusieron en juego durante el desarrollo de la SD las cuatro habilidades comunicativas) y este tipo de textos requiere de un mayor tiempo para ser abordado en profundidad en las aulas de clase, si se tiene en cuenta su complejidad y riqueza semántica.

Esta propuesta de intervención (SD) adquiere mayor impacto cuando es implementada desde el enfoque comunicativo, ya que este favorece el trabajo cooperativo con discusiones en clase, donde los estudiantes son los actores principales del proceso, contextualizando los textos en sus realidades y analizándolos para otorgarles sentido.

De esta manera, se propone tener en cuenta la propuesta de Jolibert y Sraiki (2009), para formar a los niños como lectores, lo que implica considerar los siete (7) niveles propuestos para

tal fin, como lo son: el contexto situacional, la superestructura, la lingüística textual, entre otros , enfatizando en la necesidad de que en futuras propuestas se aborden los siete niveles, ya que en la presente investigación se asumieron las tres mencionadas, sin dejar de reconocer que las mismas fueron muy potentes para trabajar la comprensión lectora, dado que posibilitaron el reconocimiento del uso de figuras retóricas y recursos expresivos, propios del poema.

En cuanto a los instrumentos utilizados para evaluar los desempeños de los estudiantes en la comprensión de textos, se sugiere a los docentes utilizarlos (pruebas de selección múltiple con única respuesta) en sus procesos de enseñanza, los cuales pueden ser complementados con otro tipo de estrategias de evaluación que permitan enriquecer el proceso de identificación de las condiciones iniciales de los estudiantes, para que a partir de esto se planifiquen intervenciones didácticas acordes a sus necesidades de aprendizaje.

Por otra parte, se recomienda a los docentes, como lo menciona Perrenoud (2007), realizar reflexiones sobre sus acciones pedagógicas en el aula, con la finalidad de identificar las condiciones favorables y desfavorables y a partir de esto, generar transformaciones que permitan mejorar su quehacer docente.

A las instituciones educativas se les sugiere posibilitar espacios de formación docente, en los cuales se compartan experiencias de aprendizaje y se puedan acoger a propuestas innovadoras que permitan mejorar las prácticas de enseñanza y por ende optimizar los procesos de aprendizaje en las aulas de clase.

Finalmente, y no menos importante se recomienda a los docentes continuar realizando investigaciones en este campo, buscando superar las prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje, proponiendo configuraciones didácticas que sean pertinentes para las demandas de la sociedad actual.

7. Referentes Bibliográficos

- Aguirre, L. (2016). *La poesía de Ana María Rodas: la metáfora revestida de una voz masculina* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Boland, E. (2011). *Poesía para chicos: Teoría, textos, propuestas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.
- Camps, A. (2008). *Hacia un modelo de enseñanza en la composición escrita en la escuela*. En: Palabrario. Lecturas complementarias para los maestros: leer y escribir con los niños. Colombia: Fundalectura y Fundación corona.
- Capilla, M. (2014). *La poesía como herramienta interdisciplinar en el aula unitaria de primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Carlino, P., y Santana, D. (2003). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Machado libros.
- Cassany, D (2009). *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A
- Cassís, A. (2011). *Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la Universidad*. Revista compás empresarial. 3 (5), 54-58.
- Cerrillo, P., y García, J. (1990). *Poesía infantil: teoría, crítica e investigación*. La Mancha: Susaeta ediciones.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Santa Fe: Aique.
- Guerra, D., y Pinzón, L. (2014). *Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución educativa Leocadio*

Salazar y la fundación Liceo Inglés (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*.

Recuperado de:

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. (J. Gómez, traductor). Santafé de Bogotá, Colombia: Departamento de lingüística. Universidad Nacional de Colombia. (Trabajo original publicado en 1972).

ICFES (2016). *Resumen Ejecutivo de los resultados nacionales de pruebas saber 3º, 5º Y 9º. Colombia*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>.

ICFES (2016). *Siempre Día E. Informe por colegio. Resultados Pruebas Saber_ 3º, 5º Y 9º*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co>.

Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: Ediciones de la torre.

Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores y productores de poemas*. Chile: Dolmen ediciones.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Dolmen ediciones.

Jolibert, J., y Sraiki, C. (2009). *Los niños construyen su poder de leer y escribir*. Santiago de Chile: Manantial.

Juárez, A., y Rivas, O. (2012). *Actividades didácticas de los centros españoles en Marruecos. Taller de poesía: Una poesía cada día*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/marruecos/dms/consejerias->

exteriores/marruecos/publicaciones/Actividades-Didacticas/AADD16Taller-de-Poes-a/AADD16TallerdePoesia.pdf

- Laspeñas, C. (2014). *El cuento y la poesía en educación infantil. "Poetas en el aula". Una propuesta de intervención* (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid, Palencia, España.
- Lerner, D (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Lomas, C., y Osorio, A. (1993). *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua* AAAAA. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- Martín, N. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Martínez, M. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, L. (2015). *Luz Stella: La voz literaria del Tolima en el siglo XX* (Tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira y Universidad del Tolima, Pereira, Colombia.
- Medina, J. (2016). *El ritmo de las palabras hecho poesía: música y creación literaria con los niños de ciclo III y IV en la escuela normal superior distrital María Montessori*. (Tesis de maestría). Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Mejía, M., y Flórez, E. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva, en niños y niñas del grado quinto de la institución educativa el Pital de Combia* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2014). *Prácticas de lectura en el aula*. Bogotá: Plan Nacional de Lectura y escritura. Leer es mi cuento.
- Oyola, C. (2013). *Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en niños de primero a tercero de básica primaria de la institución educativa técnico industrial Antonio José Camacho, a través de la poesía afianzada en las tecnologías de la información y la comunicación* (Tesis de maestría). Universidad Libre Seccional, Cali, Colombia.
- Palacio, G. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de tercero c, de la institución educativa Remigio Antonio Cañarte, sede samaria, de la ciudad de Pereira* (Tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Parra, A. (2015). *La risa también es cosa seria: poesía humorística de Luis Donoso* (Tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Patiño, D. (2017). *De cuentos, magos y adivinos: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado 5° del instituto agrícola de Marsella, sede Simón Bolívar* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón, S.A
- Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- PISA (2012). *Resultados pruebas PISA*. Recuperado de <http://www2.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>
- PNLE (2012). *Criterios para seleccionar materiales de lectura y conformar colecciones para la primera infancia 2012*. Bogotá: Ministerio de cultura y Fundalectura.
- Reyzábal, M. (1996). *Cuadernos de lengua Española. La lírica: técnicas de comprensión y expresión*. Madrid: Arco Libros.
- Rincón, G., De la Rosa, A., Chois, P., Niño, R., y Rodríguez, G. (2011). *Entre-textos: la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca*. Lenguaje (31), 141-160.
- Ríos, M. (2016). *Presentación y justificación del proceso en la implementación de la secuencia didáctica para la producción de texto lírico del libro 150 poemas 150 niños 150 años Pereira* (Tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Rodríguez, G. (2012). Seis propuestas didácticas - investigación - acción y formación docente en lengua escrita. Recuperado de <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/13-seispropuestas.pdf>
- Salazar, E., y Sierra, E. (2017). *El rey del ocaso, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en*

- estudiantes de grado cuarto y quinto de la “institución educativa ciudadela del sur”*
(Tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Santamaría, E. (2012). *Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE*. Didáctica Lengua y Literatura (24), 433-472.
- Selfa, M., y Azevedo, F. (2013). *Poesía en castellano para la Educación Primaria: algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos*. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, (10), 55-69.
- Todorov, T. (1991). *Los géneros del discurso*. Caracas, Venezuela: Editions Du Seuil.
- Tolchinsky, L. (2007). *Usar la lengua en la escuela*. Revista iberoamericana de educación, (17), 37 - 54.
- Vega, N., Bañales, G., Reyna, A., y Pérez, E. (2014). *Enseñanza de Estrategias para la Comprensión de Textos Expositivos con Alumnos de Sexto Grado de Primaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(63), 1047-1068.
- Velasco, M., y Tabares, L. (2015). *La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Vygotsky, L. (1972). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Uruguay: Fausto

8 Anexos

Anexo A: Secuencia Didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**"EL LENGUAJE SE PUSO DE FIESTA": UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS LÍRICOS: EL POEMA**

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura: Lenguaje**
- **Nombre del docente: Mayra Osorio Pamplona – Jeidy Mirley Fonnegra López**
- **Grupo o grupos: 3° I.E.J.S.R**
- **Fechas de la secuencia didáctica: Primer semestre 2018 (marzo-mayo)**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA:

El lenguaje se puso de fiesta. Una secuencia didáctica para la comprensión de poemas en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

OBJETIVO GENERAL: Afianzar en los estudiantes de grado segundo de la I.E.J.S.R la comprensión lectora de textos líricos, específicamente los poemas, mediante prácticas de lectura que impliquen el reconocimiento de algunos elementos del texto entre los cuales se

encuentra la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el poema con la finalidad de integrar lo que ellos saben con los nuevos aprendizajes.
- Establecer comparaciones entre las siluetas de diversos tipos de texto.
- Identificar semejanzas y diferencias entre las tipologías textuales a través de la elaboración de cuadros comparativos.
- Identificar los parámetros de la situación de los poemas, como son el emisor, el destinatario, el mensaje y la finalidad.
- Reconocer el título, estrofa, verso y cierre como elementos propios del poema con la finalidad de diferenciarlo de otros textos a partir de su superestructura.
- Reconocer elementos propios de la lingüística textual del poema (rima, modalizaciones, elipsis, figuras de significado)

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales**

- Género lírico
- Poema
- Parámetros de la situación de comunicación: emisor, el destinatario, el mensaje y la finalidad
- El reconocimiento de diversos tipos de texto
- La superestructura del texto lírico: el poema (título, estrofa, verso y cierre)
- Lingüística textual del poema (rima, modalizaciones, elipsis, figuras de significado)

- **Contenidos procedimentales**

- Realizar el festival de poemas
- Invitar a padres de familia a declamar en clase
- Elaborar invitaciones para los padres de familia
- Elaborar cartas para los invitados especiales
- Leer y analizar textos líricos: poemas
- Realizar anticipaciones en las lecturas de los textos
- Clasificar y comparar textos de acuerdo con su tipología textual
- Analizar el tema e ideas principales
- Analizar los parámetros de la situación de comunicación
- Reconocer los elementos que estructuran el poema
- Analizar la función de la rima, modalizaciones, elipsis y figuras de significado
- Elaborar esquemas a partir de los textos
- Realizar producciones textuales con la estructura y los elementos propios del poema
- Formular preguntas sobre la lectura o el poema abordado

- **Contenidos actitudinales**

- Valorar la importancia social del texto lírico: el poema
- Reflexionar sobre la función social de los poemas
- Ser responsable con las actividades propuestas en el aula
- Valorar el trabajo en equipo
- Usar el diálogo para superar conflictos o situaciones adversas presentadas en el aula
- Valorar la actividad de las docentes
- Tener disposición e interés por las actividades planteadas
- Respetar los turnos conversacionales

- Respetar y apreciar las opiniones de sus compañeros
- Cumplir con los acuerdos establecidos en el contrato didáctico
- Tener interés por su proceso de aprendizaje

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Aprendizaje colaborativo
- tutoría entre iguales
- Construcción guiada del conocimiento
- Talleres
- Uso de las TIC

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

TAREA INTEGRADORA: EL LENGUAJE SE PUSO DE FIESTA

OBJETIVOS:

-Motivar a los estudiantes a través de la tarea integradora el lenguaje se puso de fiesta con el fin de acercarlos a los poemas, texto lírico que se trabajará en la secuencia didáctica.

-Generar con los estudiantes un proceso de negociación de los propósitos de enseñanza y aprendizaje, además de los acuerdos durante la implementación de la secuencia didáctica con la finalidad de establecer el contrato didáctico.

ACTIVIDAD # 1:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

A los niños con los cuales se pretende desarrollar la secuencia didáctica, se hace entrega oficial de una invitación al festival de poesía denominado “el lenguaje se puso de fiesta” y se comenta que habrán invitados especiales sobre el tema (poetas), los cuales estarán presentes en la

Institución Educativa el día.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Para el festival de poesía se ambienta un aula de clase con decoración alusiva y música de fondo mientras se ubican los estudiantes. Se invitan dos poetas de la ciudad de Pereira (Esneider Marín y Carolina Hidalgo), la bibliotecaria de la institución y las docentes investigadoras. Cada uno de los participantes llevan un atuendo alusivo al poema que van a recitar.

Los estudiantes se ubican frente al escenario que se adapta para la presentación y se da inicio al festival en el siguiente orden:

- Palabras de bienvenida
- Presentación poeta Esneider Marín: poema: “amor”
- Presentación bibliotecaria Isabel Cristina García: poema: “Mi patria”
- Presentación poeta Carolina Hidalgo: poema: “Simón el bobito”
- Presentación docente Jeidy Fonnegra: poema: “Rinrin renacuajo”
- Presentación docente Omaira Osorio: poema “Sapita Márquez
- Entrega de recordatorios
- Agradecimientos
- Cierre del festival

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Para dar cierre al festival, se agradece por la asistencia al evento y se pregunta a los asistentes de manera general, para quien desee responder ¿cómo se sintieron en el evento? ¿qué les gustó más de las presentaciones realizadas? ¿cómo les pareció el evento?

ACTIVIDAD # 2:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

La secuencia didáctica surge de un proyecto de aula denominado "Emocionario", el cual inicia en febrero del año 2017 con los estudiantes de grado segundo acerca de las emociones y a partir de este, se hace la contextualización para llevar el texto al aula de clase, haciendo referencia a las diversas maneras que existen de expresar sentimientos y emociones sin necesidad de acudir a la agresión, a las palabras soeces o despectivas que hagan sentir mal al otro, alentándolos a decir a las personas con las cuales se relacionan frecuentemente palabras agradables a su oído, con la intención de manifestar deseos, emociones y sensaciones, que frecuentemente los niños en interacción con los demás carecen de posibilidades para comunicarse, conllevándolos a manifestaciones (grito, enojo, desprecio, agresión física) que alteran su convivencia con el otro.

De este modo, en esta segunda parte de la sesión 1 se cuenta a los niños como surge la secuencia didáctica a partir del proyecto de aula sobre el cual estamos trabajando, se trae a colación la tarea integradora "el lenguaje se puso de fiesta", se da a conocer el objetivo general que se pretende alcanzar al finalizarla, diciéndoles que se tendrán en cuenta los aportes y propuestas que se generen en el diálogo con ellos.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Para iniciar, se pregunta a los niños aspectos relacionados con el festival de poemas que se realizó. ¿cómo les pareció? ¿cuál fue su presentación favorita? ¿por qué? ¿dónde han escuchado poemas? ¿conocen a alguien que recite poemas? ¿qué sentiste cuando escuchaste el poema _____? ¿el poema que escuchaste te generó risa, tristeza, duda?

Acto seguido, se realizan otra serie de preguntas acerca de la manera cómo reaccionan respecto a diversas situaciones que en su cotidianidad ocurren, recordando a los niños que el proyecto "emocionario" surge con la finalidad de tomar conciencia de nuestras emociones y así

saber manejarlas frente a diversas situaciones que se presenten en el diario vivir, para lo cual se da la confianza a los estudiantes de que respondan sinceramente a las siguientes preguntas: ¿Qué haces cuando tu compañero toma sin tu consentimiento tus pertenencias? ¿Cuándo un compañero te insulta, cómo es tu reacción? ¿Cuándo un compañero pasa corriendo y te golpea sin intención, qué haces al respecto? ¿Qué palabras le dices a una niña o un niño si ésta o este te parece agradable, o lo que quieres expresar cariño?, ante las respuestas de los niños se pregunta finalmente ¿Por qué creen que reaccionamos de esta manera frente a este tipo de situaciones?

Con las anteriores preguntas alrededor del festival y el proyecto de aula, se realiza un conversatorio con los niños y sus respuestas se irán relacionando en un cartel visible para todos. A su vez, se comenta que se implementará una secuencia didáctica denominada "el lenguaje se puso de fiesta" en la cual ellos puedan ser partícipes, leer poemas que les guste, y que también ellos puedan ser poetas y escribir para alguien, también se les plantea la posibilidad de cambiar el nombre del proyecto a implementar y sugerir otras actividades que les gustaría realizar, estableciendo compromisos, entre otros aspectos que se generen en el diálogo.

De la misma manera, se da a conocer a los niños los objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar con ellos con el desarrollo de esta secuencia didáctica enfatizando en la importancia de estar comprometidos y dispuestos con el proyecto para alcanzar los objetivos propuestos.

Acto seguido, se propone a los estudiantes generar unos acuerdos y compromisos que todos asumiremos durante el desarrollo de la secuencia, para lo cual se forman grupos de 4 estudiantes y a cada grupo se le facilita medio pliego de cartulina donde un líder de cada grupo consigna los acuerdos que se proponen, los cuales luego se socializan con ayuda de las docentes con la finalidad de negociar aquellos que formarán parte del contrato didáctico.

Para ello, un estudiante tomará nota en una hoja oficio donde al final todos los estudiantes

participantes firman y se comprometen con el cumplimiento de las normas acordadas. Todos tienen una copia que consignan en el portafolio del contrato didáctico, el cual igualmente queda registrado en un lugar visible para los estudiantes y docente.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Finalmente, se realiza un conversatorio en el cual los estudiantes expresen qué esperan aprender, cuáles son sus expectativas con relación a los poemas, cómo creen que se llevará a cabo el trabajo, qué van a aportar ellos durante el desarrollo de la secuencia didáctica, entre otros. Este conversatorio se realiza alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué esperas aprender de los poemas? ¿Cómo quieres que se lleven a cabo estos aprendizajes? ¿Qué esperas de tus compañeros? ¿Qué esperas de tu profesora? ¿A qué te comprometes?

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

ESTÁNDAR:

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades

OBJETIVO:

-Establecer comparaciones entre diferentes tipologías textuales, identificando los conocimientos previos que los estudiantes tienen acerca de ellas con el fin de integrar estos a las nuevas conceptualizaciones.

-Identificar los aspectos generales de diferentes tipologías textuales a partir de la lectura o recitación de los diversos textos.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

-Leo y escucho diferentes tipos de texto: poemas, cuentos, recetas, noticias

-Identifico la silueta o el formato de los textos que leo

-Construyo hipótesis a partir de las preguntas (antes, durante y después) que se realizan alrededor de los textos que escucho y leo.

-Identifico el propósito y la idea de cada texto que escucho y leo.

-Comparo los textos (poemas, cuentos, recetas y noticias) de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones

ACTIVIDAD #1:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Iniciar saludando a los estudiantes y recordándoles aspectos que se evidenciaron en la sesión anterior.

Explorar los conocimientos previos con todo el grupo y registrar las respuestas en hojas bond a la vista de todos, a partir de las preguntas:

¿Cuál es el nombre del texto que más les gusta leer o que les han leído?

¿Saben qué tipo de texto es ese?

¿Todos los textos que han leído o les han leído son iguales?

¿Por qué consideran que son o no iguales?

¿Recuerdan el nombre de la persona que escribió ese texto que más les gusta

¿Recuerdan de que se trata ese texto que más les ha gustado?

Estas respuestas se dejan escritas en hojas bond pegadas en el tablero para ser retomadas más adelante nuevamente.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Las docentes previamente han organizado en el aula "los rincones de lectura", ubicando cuatro stands en diferentes lugares del salón con diversas tipologías textuales, cada uno con un letrero visible que contenga el nombre del tipo de texto:

El stand Lírico (Poemas)

El stand narrativo (cuentos)

El stand instructivo (Recetas)

El stand informativo (periódicos)

Cada stand debe contar con suficiente número de textos de la tipología específica a la que corresponde el mismo.

Con todos los estudiantes se hace una observación rápida de los stands y se explica que deben hacerse en grupos de cuatro y hacer un recorrido para elegir de cada uno un texto que les llame la atención, así cada grupo quedara con un texto por cada estudiante.

Después de elegir los textos cada grupo se reúne para leerlos, analizarlos y realizar el siguiente cuadro comparativo, resaltando que deben responder solo lo que creen ellos como grupo.

TEXTO	¿De qué tema creen que trata el texto?	¿Con qué propósito o intención creen que lo escribieron?	¿Para quienes creen que fue escrito este texto?	¿Cómo está organizado el texto?
POEMA				
CUENTO				

RECETA				
NOTICIA				

Después de tener las respuestas de cada grupo se socializan los cuadros y se escriben en el tablero los aspectos comunes y diferentes a los que han llegado los estudiantes, para consolidar con ellos las conceptualizaciones generales de los propósitos, intencionalidades, organización, etc. de las tipologías textuales encontradas en los stands.

Luego, se realiza una comparación final entre las conceptualizaciones plasmadas en el tablero después de la experiencia y las que se tienen registradas en las hojas de bond (conocimientos previos), para elaborar conclusiones entre todos y hacer más claros los aprendizajes.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Se lleva a los estudiantes a hacer una reflexión para que la plasmen en su portafolio, sobre los aprendizajes a las que llegaron en esta sesión a través de las preguntas ¿qué aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Para qué puede servir lo que aprendieron? ¿qué les pareció importante de lo que aprendieron?

Para la siguiente actividad de esta misma sesión se hace una invitación a cuatro padres de familia con la intención de que lean diferentes textos (noticia, receta, cuento) y reciten un poema con el vestuario, entonación y actitud correspondiente a cada uno.

ACTIVIDAD # 2:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se recuerda con los estudiantes las conclusiones generales a las que se llegó con la actividad de los stands y el cuadro comparativo de las diferentes tipologías textuales de la actividad #1 de esta sesión.

Luego se comparte a los estudiantes que para la intervención se contará con el acompañamiento de diferentes invitados (padres de familia previamente preparados), que compartirán algunos textos leídos, contados o recitados con la finalidad de reconocer en los mismos las características analizadas anteriormente.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

Los padres de familia invitados llegan al aula de clase con el vestuario y los implementos necesarios para el tipo de texto que compartirán. Cada padre de familia inicia su intervención mencionando el título sin decir el tipo de texto ya que al final de cada presentación se hará el análisis con los estudiantes estableciendo el tipo de texto y registrando en el tablero un cuadro comparativo como el realizado en la actividad #1.

TEXTO	¿De qué tema creen que trata el texto?	¿Con qué propósito o intención creen que lo escribieron?	¿Para quienes creen que fue escrito este texto?	¿Cómo está organizado el texto?
POEMA				
CUENTO				

RECETA				
NOTICIA				

De esta manera quien lea el cuento "la rana pascuala" llevara consigo una corona y los accesorios pertinentes para parecer una princesa. Quien lea la noticia tomara actitud de reportero con un micrófono diseñado en material reciclaje y contando con la participación de un estudiante para que sea el camarógrafo (diseñando una cámara en material reciclaje), la noticia contada puede ser construida con información relevante de la misma institución educativa o de la comunidad como tal. El acudiente que lea la receta para la preparación de "el sándwich monstruo" llevara los ingredientes e implementos necesarios para hacerla en presencia del grupo, contando con la colaboración de algunos estudiantes en la preparación de la receta. Finalmente, el padre de familia que recite el poema "la mona Jacinta" será muy expresivo y procurara transmitir con su recitación las emociones y sentimientos que pretende el texto (para esta intervención se requiere practicar con anticipación).

Después de todas las intervenciones de los padres de familia y la culminación del registro en el cuadro comparativo se inicia un diálogo con los estudiantes para establecer con ellos los aspectos que consideran similares o diferentes en estos cuatro tipos de textos (su estructura, organización, vocabulario, uso social, intención de comunicación, destinatario, etc.) llegando a

conclusiones, conceptualizaciones y registrándolas en el portafolio.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Revisar lo que se aprendió en esta segunda actividad de la sesión 2 a través de las preguntas ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué lo aprendí?, ¿qué me parece importante de lo que aprendí hoy?, ¿Dónde creo que puedo aplicar lo que aprendí en mi vida?, etc.

SESIÓN No 3: UN INVITADO ESPECIAL EN NUESTRA CLASE

"RAFAEL POMBO"

ESTÁNDAR:

LITERATURA

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

OBJETIVO:

-Realizar un primer acercamiento al texto lírico, mediante la lectura de algunos de los poemas escritos por el autor colombiano Rafael Pombo, para analizar y conocer aspectos de los mismos.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Leo fábulas, cuentos, poemas, o cualquier otro texto literario.
- Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.
- Participo en la elaboración de guiones para representaciones escénicas de textos escritos.

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Retomar con los estudiantes las características que se establecieron en las dos actividades de la sesión 1 (cuadros comparativos) referente al texto lírico poema, recordando su estructura en relación con la de los otros tipos de texto.

Ambientar el salón de clase con imágenes de los poemas más conocidos del autor Rafael Pombo (la pobre viejecita, Simón el bobito, Mirringa Mirronga y Rinrin renacuajo) y una imagen del autor. Preguntar a los estudiantes ¿Qué saben de estos personajes?, ¿Qué saben de estas historias?, ¿Dónde los escucharon o los leyeron?, ¿Saben quién los escribió?, ¿Saben qué tipo de texto es?, etc.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

Después de indagar que saben los estudiantes sobre los poemas de Rafael Pombo y el autor llevados a clase (la pobre viejecita, Simón el bobito, Mirringa Mirronga y Rinrin renacuajo) se permite la lectura de cada uno de ellos por parte de los estudiantes que deseen hacerlo para todo el grupo. Después de las lecturas se organizan grupos entre 5 y 6 estudiantes para permitirles la dramatización y representación teatral de uno de los poemas que elijan, facilitándoles vestuario o material para que puedan diseñar lo que deseen para la representación. Se destina un tiempo prudente para la preparación de estas dramatizaciones y contando con suficiente número de copias de cada poema para que cada niño tenga una.

En la preparación de las dramatizaciones se analiza con los estudiantes las voces y características propias de cada personajes y del narrador, buscando que sean ellos mismos quienes descubren estas situaciones dentro del texto y puedan ponerlo en práctica en la puesta en escena después de haber leído varias veces el poema, también deben identificar los acontecimientos o situaciones para ponerlas en escena.

Una vez realizadas las representaciones de los grupos se comparan los poemas de Rafael Pombo llevados a clase con los parámetros establecidos sobre el poema en la sesión anterior (#1) y en la actividad de inicio de esta sesión (#2), para analizar y conocer que no todos los poemas están escritos en párrafos, sino que también existen algunos que se encuentran escritos en prosa,

pero continúan contando con la rima como su principal recurso. Se realizan conclusiones con los estudiantes sobre los poemas trabajados en clase y el autor Rafael Pombo.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Finalmente se revisa lo que se aprendió y lo que más les gusto a los estudiantes durante esta sesión con la aplicación de una rejilla individual:

¿Qué aprendí?	
¿Para qué me sirve lo que aprendí?	
¿Cómo lo aprendí?	
¿Qué me parece importante de lo que aprendí hoy?	
¿Dónde creo que puedo aplicar lo que aprendí en mi vida?	
¿Qué fue lo que más me gusto de hoy?	

Finalmente algunas de las rejillas serán socializadas en el grupo, para analizar aspectos similares o diferentes en las respuestas.

Para la sesión siguiente los estudiantes deben consultar en casa quien es Rafael Pombo y traer en cartulina el dibujo de una de las obras literarias que más les guste de este autor.

SESIÓN No 4: PRESENTANDO A LA “ MONA JACINTA”

ESTÁNDAR:

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.

OBJETIVO:

Identificar los parámetros de la situación de comunicación de los textos, como son el autor, el destinatario y la intención, con el fin de reconocer dichos aspectos en el poema.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Leo y escucho poemas
- Elaboro hipótesis y respuestas a partir de las preguntas de antes, durante y después, generadas a partir de la lectura.
- Reconozco los elementos constitutivos de un proceso de comunicación en el poema: autor, destinatario, mensaje e intención
- Identifico el propósito comunicativo de un poema
- Identifico la intención de quien produce un poema
- Reconozco la idea global de un poema
- Identifico en situaciones reales de comunicación los roles de quien produce el poema y de quién lo interpreta.

ACTIVIDAD # 1:

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Se da inicio a la clase con el saludo; seguidamente se retoma la actividad integradora con relación al festival realizado “el lenguaje se puso de fiesta”. Así mismo, se presenta el objetivo

de la clase y las actividades que se desarrollarán en esta sesión.

Se genera un espacio para realizar un conversatorio y recordar las actividades realizadas en la sesión anterior con relación al invitado especial (Rafael Pombo) que estuvo presente en la clase, recordándolo con algunos de los poemas de su autoría y se socializan las consultas que realizaron los estudiantes sobre este autor con el dibujo en cartulina sobre la obra literaria que más les gusta de este.

Terminadas las socializaciones sobre Rafael Pombo se da a conocer el poema a trabajar en esta sesión denominado: “La mona Jacinta”.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

Se presenta una secuencia de viñetas con el pie de texto correspondiente a cada estrofa del poema “La mona Jacinta”, la docente va leyendo a medida que muestra a los estudiantes cada viñeta. Previo a la lectura se realizan las siguientes preguntas: -De acuerdo con el título, ¿Qué tipo de texto creen que es? ¿de qué se tratará? - ¿conocen una mona? - ¿quién será Jacinta?

Durante la lectura, se realizan preguntas relacionadas con el texto: ¿quién se puso una cinta? ¿Quién es Jacinta? ¿Qué es lo que no tiene la mona? ¿Qué es una galera? ¿Quién conoce una galera? ¿Cómo es el loro? ¿Qué le vende el loro a la mona? ¿Qué hace el marido de la mona? Las respuestas que se irán consignando en el tablero.

Después de leerles el texto, se hace entrega del poema a cada estudiante para que lo lea de manera individual, consecutivamente conforman grupos de trabajo de 4 integrantes y se hace entrega de una hoja con las siguientes preguntas:

- ¿Quién escribió el poema?
- ¿Cómo sabes quien escribió el poema?
- ¿Cómo se les dicen a las personas que escriben poemas?

Esto con la finalidad de identificar qué conocen y comprenden los estudiantes sobre el autor del poema.

Con base en estas preguntas, los estudiantes escriben las respuestas que ellos consideran a partir de lo leído y observado en el texto y se procede a socializar las respuestas, las cuales se van consignando en un cartel para contrastar al final de la clase después de realizar un análisis minucioso.

Acto seguido y teniendo en cuenta las respuestas generadas en el diálogo se presenta un video sobre la poeta María Elena Walsh, autora de “La mona Jacinta” en la cual se evidencia una corta historia de su trayectoria como escritora y algunos de los poemas que escribió.

A partir del video, se realiza un conversatorio y se contrasta la información generada a partir de las preguntas y el video.

Las preguntas para el conversatorio:

- ¿Qué fue lo que más le llamo la atención de la biografía de la autora?
- ¿Dónde nació María Elena Walsh?
- ¿Qué otro poema escribió María Elena Walsh?
- ¿Para quién escribía especialmente María Elena Walsh?

Los estudiantes diligencian las respuestas en el portafolio, así como las conclusiones y las conceptualizaciones que se construyen en el conversatorio con el apoyo de la docente.

Como tarea se solicita a los estudiantes consultar y consignar en su portafolio los siguientes datos relacionados con la escritora María Elena Walsh.

Nombre autor	
Fecha nacimiento	
Lugar de	

nacimiento	
Ocupación	
Obras o poemas más representativas	
Fallecimiento	

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Al finalizar, se solicita a los estudiantes realizar un recuento de las acciones principales desarrolladas de manera secuencial.

Igualmente se hacen preguntas como: ¿qué aprendimos hoy? ¿Por qué es importante? ¿Cómo aplicarías lo visto en tu vida cotidiana?

ACTIVIDAD # 2:

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Se saluda a los estudiantes, se recuerda el objetivo de la sesión y se recuerda las actividades realizadas en la clase anterior, se solicita a algunos de los estudiantes que compartan con sus compañeros los datos consultados sobre María Elena Walsh.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

En el tablero se ubica un cartel con una línea de tiempo en la cual previamente la docente prepara imágenes alusivas a los acontecimientos más destacados en la vida de la autora, desde su nacimiento hasta la fecha en que murió, luego se ubican los datos consultados con relación a la escritora María Elena Walsh y con los aportes de los estudiantes se consolida la información más relevante llegando a acuerdos sobre la misma.

La línea de tiempo se consigna en el portafolio, después de llegar a acuerdos sobre la información más relevante sobre la vida de la autora.

Una vez socializadas las consultas realizadas por los estudiantes, se solicita releer el poema previamente entregado (la mona Jacinta), de manera pausada, fijándose en las palabras que utiliza la autora al escribir. Se pregunta a los niños ¿Para quién creen que escribió María Elena Walsh el poema? ¿A quién está dirigido este poema? ¿Cómo podemos saber esto? ¿A qué tipo de personas les interesará leer la mona Jacinta?, sus respuestas se consignan en el tablero. Luego del diálogo, se entrega a cada uno de los niños el siguiente poema, del autor colombiano Jairo Aníbal Niño:

Es tan azul tu sombra

*Es tan azul tu sombra
que te sigo paso a paso
sin ninguna otra intención
que la de poner a navegar
sobre tu sombra azul
a mis barquitos de papel.
Para el pichón
El árbol perfecto
Es el árbol que canta
Para el pájaro
El árbol perfecto
Es el árbol que vuela.*

Al realizar la lectura del poema de Jairo Aníbal Niño, se realizan las mismas preguntas

respecto a la Mona Jacinta y se analiza con ellos las diferencias que se encuentran en las palabras utilizadas por María Elena Walsh y Jairo Aníbal Niño, con la finalidad de que identifiquen el destinatario.

Seguidamente, se propone a los niños crear un poema, dándole continuidad a otro, teniendo en cuenta que es para personas de la vida real (estudiantes de nuestro colegio), con la intención de que las personas que lo lean se concienticen del cuidado del medio ambiente; además se les plantea que éste será exhibido en la cartelera ambiental de la institución.

Para la producción de este poema, las docentes presentaran la primera parte, desde el siguiente fragmento:

**El universo está sucio
y los árboles fallecen
todas ellas, nuestras flores
se mueren y ya no crecen**

Para ello, los estudiantes conforman grupos de 4 integrantes y se hace entrega del fragmento, el cual deben completar inventando las partes que consideren pertinentes, para lo cual se especifican los siguientes aspectos:

- escribir un título
- continuar secuencia de la idea del primer fragmento
- escribir nombre de los autores del poema

Después de un lapso de tiempo, los estudiantes presentan sus construcciones frente a los demás compañeros, para proceder a realizar una construcción grupal a partir de las previamente realizadas. Esta construcción es la que se expone en la cartelera ambiental de la institución.

Para concluir, se realiza una comparación entre el poema “La mona Jacinta”, el poema "Es

tan azul tu sombra" y el poema producido por los estudiantes de grado tercero, con la finalidad de responder las siguientes preguntas:

PREGUNTAS	POEMA: "La mona Jacinta"	POEMA: "Es tan azul tu sombra"	POEMA: <hr/>
	María Elena Walsh	Jairo Aníbal Niño	Estudiantes grado tercero
¿Quién escribió el poema?			
¿Para quién escribió el autor o autores el poema?			
¿A qué tipo de personas les interesa leer estos poemas?			
¿Con qué propósito se escribió el poema?			

Las respuestas de los estudiantes son socializadas y se realizan las conclusiones pertinentes con respecto a quien va dirigido el poema leído y el poema construido.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Reflexionar con los estudiantes sobre las acciones realizadas durante esta sesión, teniendo en cuenta las siguientes preguntas para el conversatorio ¿qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Cómo puedes aplicar lo que aprendiste en tu vida cotidiana? ¿Qué recomendaciones hay para la clase?

SESIÓN No 5: ENTRE IMÁGENES Y MENSAJES

ESTÁNDAR:

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.

OBJETIVO

Identificar los parámetros de la situación de comunicación de los textos, como son el autor, el destinatario, el contenido y la intención, con el fin de reconocer dichos aspectos en el poema.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Leo y escucho poemas
- Elaboro hipótesis y respuestas a partir de las preguntas de antes, durante y después, generadas a partir de la lectura.
- Reconozco los elementos constitutivos de un proceso de comunicación en el poema: autor, destinatario, mensaje e intención
- Identifico el propósito comunicativo de un poema

- Identifico la intención de quien produce un poema
- Reconozco la idea global de un poema
- Identifico en situaciones reales de comunicación los roles de quien produce el poema y de quién lo interpreta.

ACTIVIDAD # 1:

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Se inicia saludando a los estudiantes, se retoma la tarea integradora sobre el festival de poesía, se recuerdan las actividades abordadas en la sesión anterior, se da a conocer el objetivo y las actividades a desarrollar en ésta sesión.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

Se retoma el poema “La mona Jacinta” de María Elena Walsh y los aspectos analizados hasta el momento (autor y destinatario).

Luego, para identificar el mensaje o contenido del texto se realizan los siguientes momentos:

Momento 1: se presenta un video sin audio, en el cual deberán observar las imágenes relacionadas con el texto.

Momento 2: se invita a los estudiantes a realizar la lectura del poema de manera individual.

Momento 3: se presenta el video observado inicialmente, pero esta vez con audio

En cada uno de los momentos, se genera un espacio para dialogar sobre las preguntas: ¿De qué se trata el poema? ¿Cuál es el tema al que se refiere el poema? ¿Qué tema utilizó la autora para escribir el poema? ¿Qué te transmiten las imágenes que observas en el video? Las respuestas se van consignando en el tablero.

Acto seguido, los estudiantes conforman grupos de 4 integrantes. A cada grupo se le hace entrega de una estrofa del poema (en cartulina), y deben discutir sobre qué tema consideran que

trata dicha estrofa.

Una vez leída, escriben en un trozo de cartulina el tema que consideran, explicando a los niños si el tema se refiere a la tristeza, alegría, cuidado, entre otras.

Al finalizar el diálogo, cada estrofa del poema se pega en el tablero en el orden que corresponde y se realiza la socialización sobre los aportes realizados en cada grupo, para lo cual un representante saldrá frente al grupo a emitir sus conclusiones.

Con los aportes de los estudiantes, se llegan a acuerdos sobre el tema al que se refiere el poema de la mona Jacinta.

ACTIVIDAD CIERRE:

En los grupos conformados, los estudiantes reflexionan alrededor de las siguientes preguntas; ¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué aprendí de mis compañeros hoy?, ¿Qué me pareció interesante de la clase?; cada grupo mediante el relator socializa la actividad.

ACTIVIDAD # 2:

ACTIVIDAD DE APERTURA:

Se inicia saludando a los estudiantes, se retoma la tarea integradora sobre el festival de poesía, se recuerdan las actividades abordadas en la sesión anterior, se da a conocer el objetivo y las actividades a desarrollar en ésta sesión.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

Para reconocer la finalidad del poema la mona Jacinta, se retoman los tres momentos trabajados en la actividad # 1, cada momento mediado por las preguntas: ¿Qué te transmite el poema? ¿Qué sentimientos se reflejan en el poema? ¿Para qué creen que el autor escribió este poema?

Seguidamente, los estudiantes se disponen en los mismos grupos de trabajo y se hace entrega

de una estrofa del poema en cartulina (detrás de cada estrofa hay escrita una emoción), la cual se declama de acuerdo con la emoción que se indica (tristeza, alegría, enojo, amor, etc.), frente a sus compañeros.

Al finalizar las representaciones de los estudiantes, se concluye ¿cuál de los sentimientos se relaciona más con el poema de la mona Jacinta?

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Reflexionar sobre las actividades realizadas durante la sesión y escribir ¿qué aprendimos? ¿En qué momento de mi vida puedo hacer uso de lo que aprendí? ¿Para qué lo aprendí? ¿Qué recomendaciones tengo para mis compañeros y docente?

SESIÓN No 6: “EL NIÑO Y LA MARIPOSA”

ESTÁNDAR:

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.

OBJETIVO

Identificar los parámetros de la situación de comunicación como lo son el enunciador, destinatario, contenido/mensaje y la finalidad del poema, con la intención de poner en juego los conocimientos que se tienen de los mismos.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Leo y escucho poemas
- Elaboro hipótesis y respuestas a partir de las preguntas de antes, durante y después, generadas a partir de la lectura.
- Reconozco los elementos constitutivos de un proceso de comunicación en el poema: autor,

destinatario, mensaje e intención

- Identifico el propósito comunicativo de un poema
- Identifico la intención de quien produce un poema
- Reconozco la idea global de un poema
- Identifico en situaciones reales de comunicación los roles de quien produce el poema y de quién lo interpreta.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se inicia saludando a los estudiantes, se da a conocer el objetivo que se espera alcanzar al final de la sesión, se retoma la tarea integradora, las actividades a desarrollar y los acuerdos para dar inicio a la clase.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Se comenta a los estudiantes que del invitado especial que estuvo en la clase (Rafael Pombo) se leerá el poema EL NIÑO Y LA MARIPOSA, para lo cual se inicia realizando una lectura colectiva.

Luego, se indaga sobre qué conocen y comprenden los estudiantes acerca del enunciador, destinatario, contenido/mensaje y la intencionalidad del autor al escribir este poema, con la finalidad de identificar qué han comprendido los estudiantes con respecto al trabajo realizado en la sesión 4 y 5 con el texto “La Mona Jacinta”.

Para ello, se realiza una actividad denominada “alcanza el globito”, la cual consiste en pegar varios globos de colores en el tablero y en estos ubicar las siguientes preguntas: - ¿Quién escribió el poema?, - ¿Cómo se le dice a las personas que escriben poemas? ¿Para qué crees que el autor escribió el poema?, ¿Para quién escribió el autor el poema?, ¿Cuál es el tema al que se refiere el poema?, ¿Qué sentimientos expresa el poema? Los aportes de los estudiantes se

consignan en un cartel para contrastar al final de la clase después de realizar un análisis minucioso al poema.

Posteriormente, se solicita a los estudiantes releer el poema de manera individual “EL NIÑO Y LA MARIPOSA” del autor Rafael Pombo. Durante la lectura, se retoman las anteriores preguntas, las cuales permiten identificar si los estudiantes están comprendiendo o no el texto, además se va fortaleciendo su léxico respecto a palabras que no conocen o con aquellas que tienen dificultad.

Al realizar la lectura individual del poema, se propone a los estudiantes hacer parejas y se construye un organizador gráfico (cuadro), donde se incluya el emisor, el destinatario, contenido/ mensaje y la finalidad.

¿Quién escribió el poema? (Emisor)	¿Para quién escribió el autor el poema? (Destinatario)	¿Para qué escribió el autor el poema? (finalidad)	¿Cuál es el tema del poema? (Contenido/mensaje)

Los comentarios de los estudiantes de manera grupal se socializan y frente a estos se realiza una construcción colaborativa en torno a las preguntas consignadas en el organizador gráfico. A su vez, se retoma el cartel trabajado inicialmente para contrastar lo que pensaban inicialmente y

después de analizar el texto.

Específicamente, para abordar el contenido o el mensaje, se realiza una actividad adicional, en la cual se retoma de nuevo el poema y con ayuda de la docente se lee cada estrofa del mismo para identificar la idea más importante de cada una, para luego construir con sus propias palabras el tema sobre el cual gira el texto. Seguidamente, forman grupos y entre todos, de acuerdo con lo que cada uno construyó, hacen un intercambio de ideas y acuerdan cual consideran es el tema central del texto; eligiendo un relator que socializa la actividad.

De cada estrofa seleccionan las palabras que les son más llamativas y con ellas construyen con sus propias palabras algunas rimas relacionadas con el tema del párrafo.

A continuación, la docente hace una relectura completa del texto con los estudiantes y plantea preguntas acerca del contenido como: ¿cuál es el título del poema? ¿De qué trata el poema? ¿El título se relaciona con lo que dice el poema? ¿Por qué? ¿Qué se dice en cada una de las estrofas del poema? Para así entre todos identificar el contenido del texto, llegando a una comprensión del mismo.

Cierre

Al finalizar la sesión se solicita a los estudiantes realizar un recuento de las acciones principales desarrolladas de manera secuencial.

Igualmente se hacen preguntas como: ¿qué aprendimos hoy? ¿Por qué es importante? ¿Cómo aplicarías lo visto en tu vida cotidiana? Por medio de preguntas directas a los estudiantes utilizando el juego “pelota caliente” el cual consiste en pasar por filas una pelota para que los estudiantes se la pasen al coro de “pelota caliente, pelota caliente, pelota caliente...” hasta decir “se enfrió”, en este momento el niño de cada fila que queda con la pelota responde alguna de estas preguntas y finalmente se concluye la sesión por medio de las mismas.

SESIÓN N° 7 TE RETO A CAMBIAR EL TÍTULO

ESTÁNDAR

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

-Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

LITERATURA

-Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

OBJETIVO

-Reconocer el título, estrofa, verso y cierre como elementos propios del poema con la finalidad de diferenciarlo de otros textos a partir de su superestructura.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

-Identifico el título de un poema y la importancia de este dentro del texto

-Leo poemas y analizo la coherencia entre el título y el contenido del texto

-Elijo un título apropiado para un determinado texto

-Construyo un título acorde con el contenido de un texto

-Identifico la superestructura de un poema

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se da inicio a la clase presentando a los estudiantes el objetivo de la sesión, las actividades a realizar en el transcurso de la misma y las expectativas esperadas. A su vez, se llega a acuerdos con los niños y se retoma la tarea integradora.

Para amenizar la clase, se recuerda el texto trabajado en la clase anterior a través de las siguientes adivinanzas:

Volando en el aire Y besando las flores Se pasa la vida De luz y colores

Un bicho pequeño Vuela entre las flores Y tiene las alas de muchos colores
--

Esto con la finalidad de recordar el título del poema, indagando a partir de las preguntas.

¿cuál era el título del poema? ¿Quién recuerda de qué trata el poema? Y su autor.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Para identificar la relación del título con el texto del autor Rafael Pombo, se lee a los estudiantes el poema (el renacuajo paseador) y se identifica con ellos el porqué del título, con un diálogo mediado por las siguientes preguntas: ¿Por qué Rafael Pombo puso este título al poema? ¿Qué relación tiene el título con el poema? ¿Qué otro título pudiéramos ponerle al poema?

Las repuestas se consignan en el portafolio y estas luego son socializadas por los estudiantes de manera voluntaria frente al grupo clase.

Consecutivamente, se invita a los estudiantes a realizar una lectura sobre el texto para identificar detalladamente el motivo por el cual el autor, asignó este título al poema. Luego, se les presenta diversos títulos que no conciernen, ni tienen relación con el contenido del poema, estos se escriben en cartulina y se presentan de la siguiente manera:

El patito feo
Delfines de rio en Sur América
El león y el delfín
El renacuajo paseador

A partir de estos títulos, se pregunta a los niños: ¿Alguno de los anteriores títulos se familiarizan con el contenido del poema?, ¿Por qué si?, ¿Por qué no?, ¿Para qué sirve el título en un texto?, ¿El título se relaciona con el poema? y las respuestas se consignan en el tablero

Acto seguido, se propone conformar grupos de 4 integrantes para la ejecución de la actividad denominada “Te reto a cambiar el título”, la cual consiste en leer de nuevo el poema “EL NIÑO

Y LA MARIPOSA” e inventar un título con la condición de que en este se guarde relación con lo que se expresa a lo largo del poema, de la misma manera se propone para el poema de Maria Elena Walsh “LA MONA JACINTA” (para esta actividad algunos grupos tendrán el texto de Rafael Pombo y el de Maria Elena Walsh)

Después de un lapso de tiempo, las construcciones realizadas por los niños se socializan y se exponen en un espacio que lleva el nombre de la actividad “Te reto a cambiar el título”, en el cual se discute con los estudiantes sobre el título creado más pertinente y adecuado para los poemas. En el diálogo se emiten conclusiones y acuerdos sobre la importancia del título en el texto.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Al finalizar la sesión se solicita a los estudiantes realizar un recuento de las acciones más destacadas de la clase y en los grupos de trabajo establecidos responder las siguientes preguntas, al finalizar un representante comparte sus comentarios frente a la clase:

¿Qué aprendimos?	
¿Para qué lo aprendimos?	
¿Qué nos parece importante de lo que aprendimos hoy?	
¿Dónde podemos aplicar lo que aprendimos, en mi vida?	
¿Qué fue lo que más nos gustó de hoy?	
¿Por qué es importante el título?	
¿Qué información aporta el título al lector?	

SESION N° 8. ENTRE VERSO Y VERSO, VERSO SIN ESFUERZO

ESTÁNDAR

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

-Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

LITERATURA

-Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

OBJETIVO

-Reconocer el título, estrofa, verso y cierre como elementos propios del poema con la finalidad de diferenciarlo de otros textos a partir de su superestructura.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

-Reconozco los versos de un texto lírico

-Identifico la superestructura de un texto lírico

-Construyo versos a partir de las letras de mi nombre

ACTIVIDAD 1:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

En el tablero se escribe el itinerario de las actividades a desarrollar durante la sesión, se presenta el objetivo y las expectativas de aprendizaje, así mismo junto con los estudiantes se realiza un recuento de las actividades realizadas en la sesión anterior.

Como actividad introductoria, se presenta en un video un personaje animado que aparece declamando el poema “ojitos de pena” mientras en la escena se recrea una madre que mece a su hijo en la cuna. A la vez que el personaje declama, aparecerá el texto declamado a modo de karaoke. Los estudiantes lo escuchan atentamente para luego discutir en clase junto con la docente las características que identifican en el texto con respecto a lo aprendido en la sesión

anterior, reconociendo si el título del poema guarda coherencia con el contenido del mismo.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

La docente presenta una actividad que consiste en formar versos teniendo en cuenta que cada pareja de versos termina parecida. Para ello, presenta la primera parte con la finalidad de que los estudiantes continúen las siguientes.

<p>A es araña y es astuto</p> <p>B un barbero que es bruto,</p> <p>C la cama y la camarera</p> <p>CH el chorro y la chorrera,</p> <p>D</p>

Este ejercicio se realiza entre todos incluidos estudiantes y docente con la finalidad de explicar la dinámica del juego. A medida que los estudiantes van diciendo sus aportes la docente ayuda a organizar las ideas construidas y a organizarlas en el abecedario.

Finalizados los versos se realiza la lectura para identificar si estos guardan coherencia con los primeros que se propusieron, si los versos terminan parecidos y cuántos versos se construyeron en total.

Seguido de esto, se propone a los estudiantes realizar de manera individual el anterior ejercicio, pero con las letras de su nombre (Acróstico). Una vez terminado, se propone conformar grupos de tres personas y juntar los acrósticos realizados para identificar si en el proceso realizado con sus nombres se logra tener coherencia teniendo en cuenta la idea central que cada uno quería expresar a través de las letras de su nombre.

Luego, se procede a pegar en el tablero las producciones realizadas por los estudiantes y se realiza la lectura y socialización de estas a partir de las preguntas: ¿Cuántos versos tiene el

acróstico que hiciste?, ¿Cuáles palabras suenan igual al final?, ¿Qué quieres decir o sobre qué estás hablando en el acróstico? Esto con la finalidad de llegar a acuerdos con los estudiantes a partir de sus aportes.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Al finalizar la clase, se solicita a los estudiantes realizar una mesa redonda para discutir sobre las preguntas: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué te gusto? ¿Cómo aplicarías lo aprendido en tu vida? ¿Qué aportes diferentes puedes hacer a tus compañeros y profesora? ¿cómo están organizados los poemas?, ¿cómo podemos identificar los versos? Un vocero de la clase escribe las ideas centrales de las respuestas de sus compañeros y finalmente se leen.

Como tarea para la siguiente clase se solicita finalizar el acróstico con las letras de sus apellidos y agregar un título a este.

ACTIVIDAD 2:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se saluda a los estudiantes y se da a conocer el objetivo de la clase, de la misma manera se recuerdan las acciones realizadas en la actividad 1 y los aprendizajes adquiridos.

Luego, algunos estudiantes comparten las actividades que debían realizar en casa, para identificar como finalizaron los acrósticos y se discute entre todos si estos guardan coherencia con el título propuesto.

Consecutivamente, con la intención de que los estudiantes identifiquen de qué se trata la clase, se inicia con la ronda infantil: “Arroz con leche”, para lo cual se ubica a los estudiantes en círculo tomados de las manos y se gira al ritmo de la ronda. Para variar la actividad, se omiten algunos de los versos de la ronda cantando en voz baja o casi sin pronunciarla para identificar con los niños qué sucede allí.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

La docente, ubica un cartel frente a sus estudiantes con el poema de Rafael Pombo “EL NIÑO Y LA MARIPOSA”, al que le faltan versos. Por tanto, se propone a los estudiantes completar los versos que faltan, con la finalidad de que estos guarden coherencia con el contenido del texto y con el título. El texto, se presenta de la siguiente manera:

<p>EL NIÑO Y LA MARIPOSA</p> <p>Mariposa,</p> <p>_____</p> <p>Rica en tinte y en donaire</p> <p>_____</p> <p>¿de qué vives en el aire?</p> <p>Yo, de flores</p>
--

Para ello, conforman grupos de 4 integrantes y a cada grupo se le pasa una estrofa del poema con algunos versos faltantes, los cuales deben completar, para luego socializarlos frente a los demás compañeros de la clase.

Una vez finalizado el trabajo propuesto, los estudiantes escriben los versos que inventaron en cartulina y los ubican en el cartel que se encuentra pegado en el tablero, los cuales son leídos y sometidos a críticas y comentarios frente a sus demás compañeros, con la finalidad de identificar si estos cumplen con la función de verso dentro del poema.

Acto seguido, la docente propone a los estudiantes que reconozcan los versos del poema. Para

ello, expone en audio el poema de Rafael Pombo y los versos que faltan están a un lado del cartel para que los estudiantes los ubiquen en el lugar que corresponde, de acuerdo con el audio escuchado. Posteriormente, se realizan las preguntas: ¿De qué trata el poema?, ¿Cuántos versos en total tiene el poema?, ¿Cuántos versos hay en cada estrofa?, ¿Los versos son alegres, tristes, generan temor?, ¿Qué imaginaste cuando leías los versos? Se señalan algunos versos y se pregunta ¿De qué o de quién se habla en este verso?, los aportes se escriben en el tablero y la docente realiza una breve explicación de lo que es un verso con respecto a los aportes de los estudiantes.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Al finalizar la clase se llega a acuerdos sobre el concepto de verso y se solicita a los estudiantes realizar un recuento de las actividades centrales ejecutadas.

A su vez, se da la instrucción de que de manera muy personal respondan a las siguientes preguntas en su portafolio:

-¿Qué aprendimos hoy?

-¿Para qué lo aprendimos?

-¿Cómo aplicarías esto, en tu vida cotidiana?

-¿Qué sugerencias y aportes adicionales tienes para la clase?

Luego, de manera voluntaria algunos estudiantes comparten sus respuestas.

SESIÓN N° 9. INVENTANDO ANDO

ESTÁNDAR

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

-Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

LITERATURA

-Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

OBJETIVO

-Reconocer el título, estrofa, verso y cierre como elementos propios del poema con la finalidad de diferenciarlo de otros textos a partir de su superestructura.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

- Identifico la superestructura de un texto lírico
- Reconozco las estrofas de un poema
- reconozco cuantas estrofas tiene un poema
- identifico que un conjunto de versos conforman una estrofa
- Construyo estrofas siguiendo la temática del poema

ACTIVIDAD 1:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se enumeran en el tablero las actividades a desarrollar, se enuncia el objetivo y las expectativas frente a la clase, se retoma la tarea integradora y se realiza recuento de las acciones realizadas en la clase anterior.

A continuación, se presenta “EL NIÑO Y LA MARIPOSA” y consecutivamente “LA MONA JACINTA” a medida que se muestran unos frisos sobre estos, con la finalidad de retomar los poemas, pero esta vez con musicalidad, para ello a cada estudiantes se le entregan los dos textos para su análisis.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

La docente solicita a sus estudiantes que realice la lectura de los poemas “EL NIÑO Y LA MARIPOSA” y “LA MONA JACINTA”, después de escucharlos en forma de canción. Luego,

se realiza un diálogo sobre las preguntas: ¿cuántas partes tiene cada poema?, ¿Cómo podríamos llamar a las partes que se encuentran separadas por un espacio?, ¿Por qué cada parte del poema va separada por un espacio?, ¿Cuántas líneas tienen cada parte?, ¿Qué conforman ese conjunto de líneas? Las respuestas se van consignando en el tablero.

Posteriormente por parejas, se propone el análisis de los textos en el siguiente cuadro comparativo, teniendo en cuenta la socialización anterior:

Preguntas para socialización	El niño y la mariposa (Rafael Pombo)	La mona Jacinta (Maria Elena Walsh)
¿Cómo inicia el poema?		
¿Cuántas líneas tiene el poema?		
¿Cuántas estrofas tiene el poema?		
¿Cuál es el poema que contiene más estrofas?		
¿Cuál es el poema que contiene menos estrofas?		
En la estrofa número 3 de cada poema ¿De qué se habla?		
Representa en un dibujo de qué se habla en la estrofa 1 de cada poema		

Acto seguido, la docente dibuja una línea en la mitad del tablero y a un lado de este pega cada parte (estrofa) del poema “EL NIÑO Y LA MARIPOSA” fragmentado y en desorden con su respectivo dibujo (friso) y al otro lado del tablero se hace lo mismo con el poema “LA MONA JACINTA”.

En los mismos grupos, se asigna una estrofa del poema que cada grupo elije para su análisis y los estudiantes deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿Cuántos versos tiene?
- ¿De qué se habla en cada estrofa del poema?
- ¿Quién habla en esa parte del poema? (señalando la estrofa)

Los estudiantes consignan sus respuestas en el portafolio y estas luego se comparten con el grupo. Mediante el diálogo la docente realiza la explicación sobre lo que significa una estrofa en el poema y propone a algunas parejas dramatizar la parte que les correspondió.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Al finalizar la actividad se realiza un conversatorio con los estudiantes con el fin de llegar a una socialización conjunta para lo cual los niños(as), expresan qué aprendieron, que les pareció interesante de la sesión, para qué les sirve lo que aprendieron, qué aprendieron trabajando con su compañero y qué aportes adicionales tienen para la clase.

ACTIVIDAD 2:



ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se les solicita a los estudiantes retomar los aspectos más relevantes de la sesión anterior, se plantean los objetivos de la clase y las actividades a desarrollar durante la sesión.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Se inicia presentando a los niños, algunos frisos con su respectiva estrofa y otros se presentan sin estrofas y se les pregunta ¿Te acuerdas del poema *el niño y la mariposa*?, indicándoles que, sino la recuerdan, no importa y se incita a que continúen e inventen la parte que falta.

De esta manera, el poema se presenta así:

		
<p>Mariposa, vagarosa</p> <p>rica en tinte y en donaire</p> <p>¿Qué haces tú de rosa en</p> <p>rosa?</p> <p>¿De qué vives en el aire?</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>¿Me regalas tus dos alas?</p> <p>¡son tan lindas! ¡te las</p> <p>pido!</p> <p>deja que orne mi vestido</p> <p>con la pompa de tus galas</p>

Para ello, los niños conforman grupos de tres integrantes con la finalidad de que juntos construyan los versos hasta completar la estrofa que falte.

Una vez finalizada, los estudiantes en sus respectivos grupos presentan frente a sus compañeros la estrofa construida.

Luego se realiza la actividad denominada “entrelazados”, la cual consiste en juntar todas las

estrofas inventadas, estas se leen y se determina con los estudiantes si el texto construido guarda coherencia, se cuentan los versos y el número de estrofas.

Acto seguido, se presenta a los estudiantes el poema completo del “NIÑO Y LA MARIPOSA”, se retoman las preguntas sobre las cuales se dialogaron en la actividad 1:

- ¿Cuántas estrofas tiene?
- ¿Cuántos versos tiene cada estrofa?
- ¿De qué se habla en cada estrofa del poema?
- ¿Quién habla en esta parte del poema? (señalando la estrofa)

Sobre las respuestas de los estudiantes se generan las diversas explicaciones, se resuelven dudas e inquietudes y se llega a acuerdos respecto a lo aprendido en la clase. Para contrastar sus respuestas, se presenta de nuevo el texto "*el niño y la mariposa*", pero esta vez en versión musical, con la finalidad de que identifiquen qué sucede después de finalizar cada estrofa, quién habla en cada una de ellas y cómo se escuchan los versos al final, entre otros aspectos que se generen en la dinámica de la clase.

Para finalizar la sesión, se propone a los niños de manera individual construir los versos restantes para completar la estrofa, a partir de la siguiente clave.

<p>He conocido a un tío,</p> <p>A un tío de Pereira</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Los estudiantes comparten sus producciones frente a sus compañeros y docente, y entre todos se realizan aclaraciones o se complementa cuando sea necesario.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Para culminar las actividades de esta sesión se lee el cuento: la rana Pascuala y a cada estudiante se le presenta la silueta textual del mismo, con la finalidad de realizar la comparación con el texto abordado:

PREGUNTAS	CUENTO	POEMA
¿Cómo inicia el texto?		
¿Qué características tiene?		
¿Cuál es el propósito de cada texto?		
¿Cómo finaliza el texto?		
¿Cómo está organizado el texto?		

Al finalizar la sesión se solicita a los estudiantes realizar un recuento de las acciones más destacadas de la clase y de manera individual se hace entrega de la siguiente rejilla, la cual se deposita en una caja y un vocero de manera aleatoria leerá algunas, los demás estudiantes discutirán al respecto.

¿Qué aprendimos?	
¿Para qué lo aprendimos?	
¿Qué nos parece importante de lo que aprendimos hoy?	
¿Dónde podemos aplicar lo que	

aprendimos, en mi vida?	
¿Qué fue lo que más nos gustó de hoy?	
¿Por qué crees que los poemas se escriben en estrofas?	
¿Cómo puedes reconocer la diferencia entre un cuento y un poema?	

Como tarea se propone a los estudiantes escribir una estrofa sobre algo que sea de interés para ellos o también pueden construir una teniendo en cuenta la estrofa anterior socializada al finalizar la sesión, la cual deben presentar de manera oral para la siguiente clase.

SESIÓN 10

CAMBIA Y TRANSFORMA LAS COSAS: USA TU IMAGINACIÓN

ESTÁNDAR

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

-Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

LITERATURA

-Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

OBJETIVO

-Reconocer el título, estrofa, verso y cierre como elementos propios del poema con la finalidad de diferenciarlo de otros textos a partir de su superestructura.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

-Identifico la superestructura de un texto lírico

- Reconozco cuándo finaliza el poema
- Elaboro el final de un poema siguiendo una secuencia lógica

ACTIVIDAD 1:

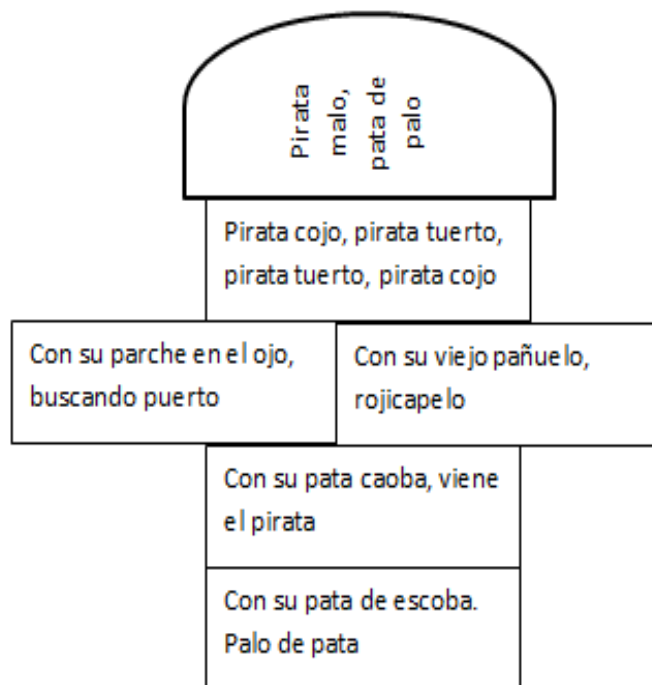
ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se recuerda con los estudiantes las actividades realizadas en la sesión anterior, se fijan los acuerdos y compromisos de la clase. La docente da a conocer los objetivos de la clase y las actividades a desarrollar para alcanzarlos.

A continuación, se propone a los estudiantes presentar frente a sus compañeros las estrofas que inventaron en casa. Al respecto, con los estudiantes participantes se realiza un análisis sobre cuántos versos tiene la estrofa que construyeron.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Para amenizar la clase y dar paso a las actividades de desarrollo de la sesión se inicia realizando el juego la golosa, para ello se dibujan dos en el suelo y cada parte de la golosa lleva escrita una estrofa del poema “Pirata con la pata de palo” de la autora Mirta Aguirre, de la siguiente manera:



A medida que los niños van saltando en la golosa van tomando cada estrofa del poema y lo van leyendo. Al llegar al final encuentran trozos de papel en el cual deben dibujar lo que representa para ellos al leer la última estrofa del mismo.

Seguidamente se socializa con los estudiantes los dibujos realizados y se pregunta ¿qué quiere el autor al finalizar el poema con esta estrofa? ¿Cómo sabemos que ya finalizó el poema?

Posteriormente se solicita que conformen grupos de tres estudiantes y a cada grupo se entregan las siguientes estrofas del poeta ecuatoriano Ramiro Jiménez, los estudiantes deben leer y complementar el poema con otros elementos como una escoba, una mesa, una silla, una cobija, un pie u otros que ellos decidan.

En acuerdo con los estudiantes se hace un listado de palabras para que ellos seleccionen la palabra que quieren transformar en el poema.

<p>Vamos a ver</p> <p>Qué puedo yo con la mano hacer:</p> <p>Un conejo, una araña</p> <p>Y una tienda de campaña.</p> <p>Vamos a ver</p> <p>qué puedo yo con la mano hacer:</p> <p>Una vara larga y fea,</p> <p>Sin alma ni corazón,</p> <p>En un abrir y cerrar de ojos</p> <p>Puede transformarse en regla,</p> <p>En escoba o en bastón.</p> <p>Vamos a ver</p> <p>Qué puedo yo con _____ hacer:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Para lo cual se brindan las siguientes instrucciones a los estudiantes:

- Elegir una de las palabras de la lista elaborada por todos y completar la estrofa en los espacios que aparecen en blanco (si consideran necesario anexar otra estrofa lo pueden hacer)
- Leer el poema e intentar finalizarlo siguiendo la idea del mismo, pero con la palabra elegida
- Escribir un título acorde para el poema

Cuando los niños finalicen se solicita que compartan a sus compañeros el final producido para el poema, los cuales se exponen y se ponen en discusión para identificar si el poema terminó o existe la posibilidad de continuarlo.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

Al terminar de realizar la socialización respecto a las producciones realizadas por los estudiantes, en los mismos grupos de trabajo reflexionan alrededor de las siguientes preguntas; ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué aprendí de mis compañeros hoy?, ¿Qué me pareció interesante de la

clase? ¿Cómo podemos identificar el cierre de un poema? ¿Todos los poemas tienen cierre? ¿en qué se diferencian de la manera como termina un cuento? cada grupo elige un relator para socializar la actividad

ACTIVIDAD 2:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Se inicia la clase con el saludo, seguidamente se recuerda la sesión anterior a partir de preguntas relativas a lo visto y lo aprendido; se da a conocer el objetivo y las actividades propuestas para la continuación de la sesión, las cuales se escriben en el tablero para que los estudiantes visualicen el paso a paso a ejecutar. Así mismo, se llega a acuerdos para el desarrollo de la clase.

Luego, se dispone a los estudiantes para realizar un círculo y tomarse de las manos. La docente evoca una ronda infantil entonándola desde la parte final, así:

<p><i>a la rueda, rueda</i></p> <p><i>de pan y canela</i></p> <p><i>dame un besito y vete a la escuela</i></p> <p><i>si no quieres ir, acuéstate a dormir</i></p> <p><i>A la rueda, rueda</i></p> <p><i>de pan y canela</i></p> <p><i>dame un besito y vete a la escuela</i></p> <p><i>si no quieres ir, acuéstate a dormir.</i></p>
--

Al finalizar, regresan a sus escritorios y se realiza un diálogo a partir de las preguntas: ¿Qué sucedió con la canción? ¿Cómo inicié cantándola? ¿Cómo sabes que es la parte final?, entre otras que se generen en el diálogo. Sus aportes se consignan en el tablero.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Se hace entrega a cada estudiante del poema de Rafael Pombo “EL NIÑO Y LA MARIPOSA”. Se pone un audio y se propone a los estudiantes seguir la lectura a medida que se escucha el audio.



Después de leerlo se solicita a los estudiantes subrayar en el texto cuál creen que es el cierre o la parte final del mismo. Para ello, se presentan de nuevo los frisos con la secuencia en la cual se recita el poema para que los niños identifiquen la parte final.

Una vez finalizada la anterior actividad, se realiza un diálogo con los estudiantes acerca de las preguntas planteadas al inicio de la sesión: ¿Por qué seleccionaste esa estrofa como la parte final

del poema? ¿Qué quiere el autor al finalizar el poema con esta estrofa? ¿Cómo sabemos que ya finalizó el poema?

Para ello, en el tablero se elabora el siguiente cuadro con la finalidad de ir escribiendo los aportes de los estudiantes, los cuales luego consignan en su portafolio:

¿Por qué seleccionaste esa estrofa como la parte final del poema?	¿Qué quiere el autor al finalizar el poema con esta estrofa?	¿Cómo sabemos que ya finalizó el poema?

Respecto a los aportes de los estudiantes, se llega a acuerdos y la docente retroalimenta el trabajo de los niños buscando que ellos reconozcan que en algunos poemas se cuentan historias, que tienen un final parecido como el de los cuentos, pero que otros no.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Con el fin de realizar una evaluación metacognitiva y facilitar la reflexión sobre lo aprendido, los estudiantes deben completar el siguiente cuadro:

Hoy aprendí...	Lo que aprendí es importante porque...	Lo que más me gustó...	Me sirve para...

SESIÓN 11: DESCUBRIENDO EL POEMA

ESTÁNDAR

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

-Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

LITERATURA

-Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.

OBJETIVO

-Reconocer el título, estrofa, verso y cierre como elementos propios del poema con la finalidad de diferenciarlo de otros textos a partir de su superestructura.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

-Identifico la superestructura de un texto lírico

-Reconozco cuándo finaliza el poema

- Elaboro el final de un poema siguiendo una secuencia lógica

ACTIVIDAD 1:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

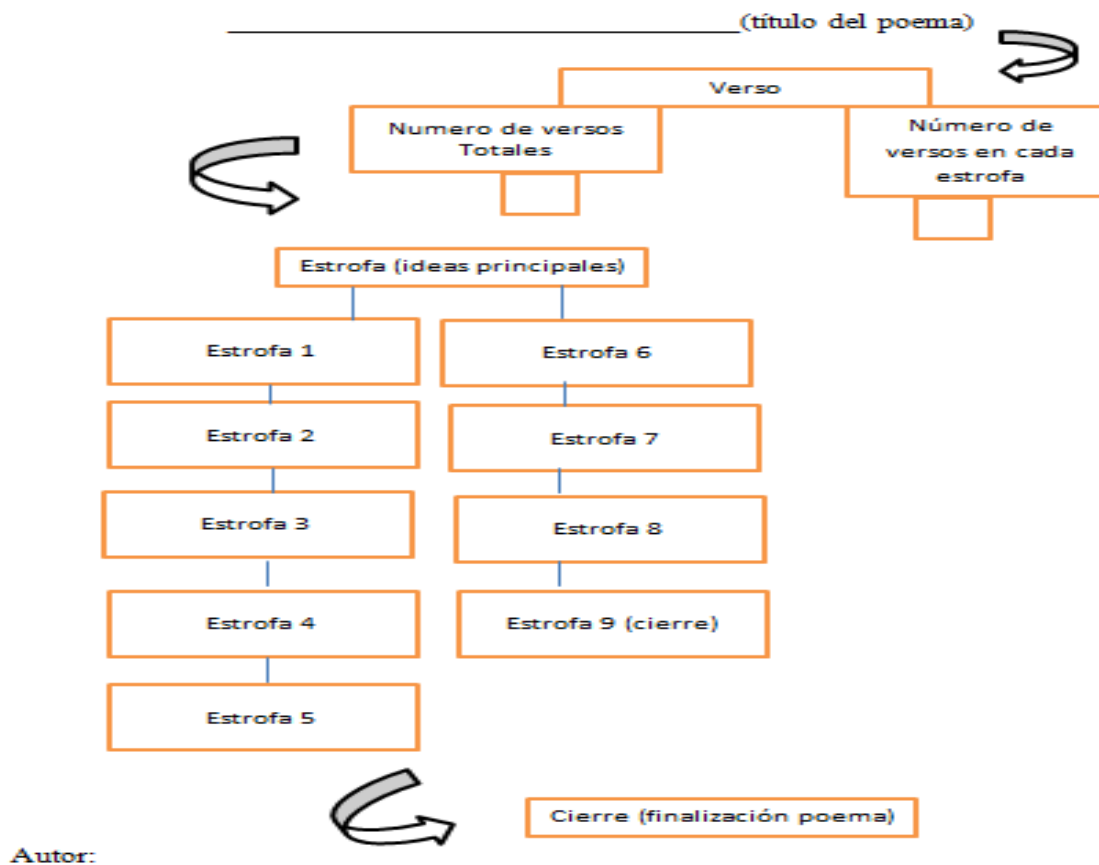
En el tablero se enumeran cada una de las actividades a desarrollar durante la sesión, se presentan los objetivos de aprendizaje y se propone a los estudiantes decir cuáles son sus expectativas frente a las actividades y objetivos propuestos.

Se presenta la secuencia de frisos “EL NIÑO Y LA MARIPOSA”, al lado se ubica la imagen correspondiente a cada estrofa, se solicita a los niños que observen esta secuencia y consecutivamente se realiza el mismo proceso con el texto de “LA MONA JACINTA.

Acto seguido, con los estudiantes se construye el siguiente organizador gráfico con la finalidad de ubicar las partes del poema EL NIÑO Y LA MARIPOSA, para lo cual se realizan

las siguientes preguntas a los estudiantes:

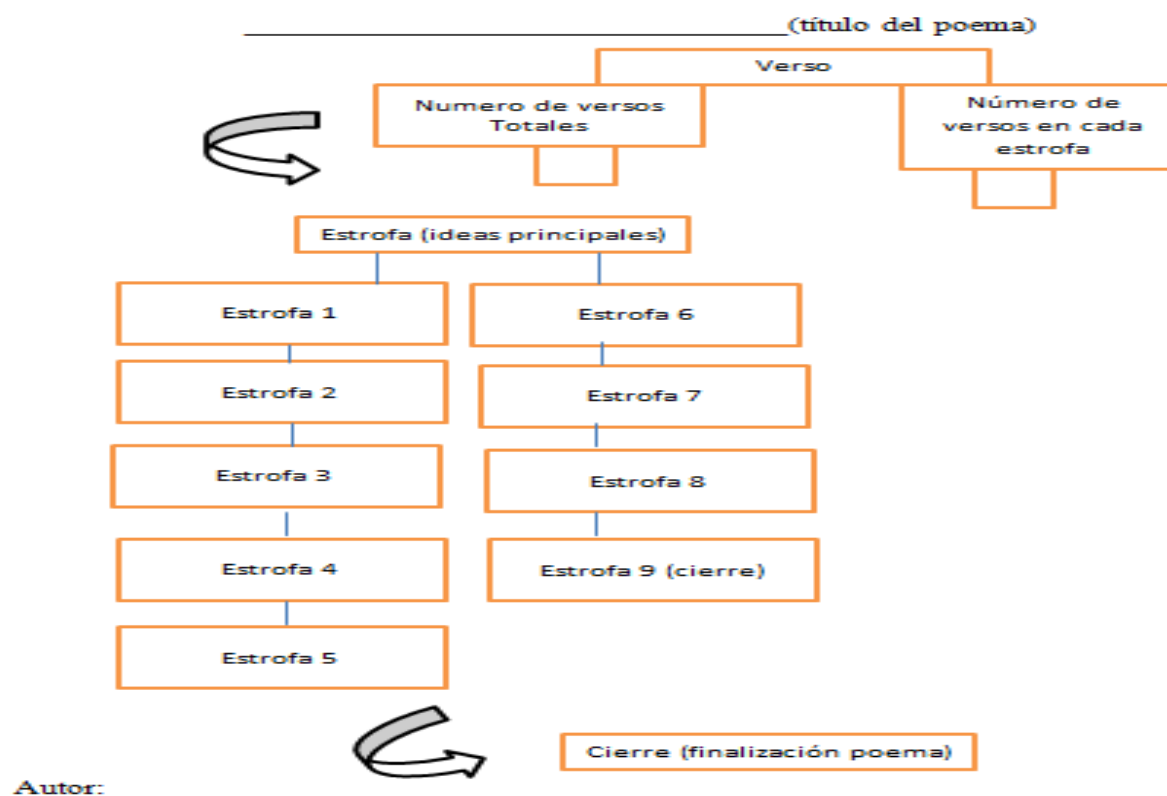
- ¿Cuál es el título del poema?
- ¿Cuántas estrofas tiene el poema?
- ¿Cuántos versos tiene el poema?
- ¿Cuántos versos hay en cada estrofa?
- ¿Cuál es la idea principal de cada estrofa?
- ¿Cómo finaliza el poema?



Los estudiantes deben llenar el organizador con la información correspondiente del texto “El niño y la mariposa” del autor Rafael Pombo.

De allí, se propone a los niños realizar el anterior proceso por parejas, pero ahora con el texto

“LA MONA JACINTA”, luego algunas parejas exponen frente a sus compañeros el trabajo realizado:



Después de la retroalimentación de la docente con el trabajo anterior, de manera individual se hace entrega de una ficha de trabajo que contiene un poema denominado “el sol”, con la finalidad de que analicen su estructura. Para ello se entrega la siguiente ficha de trabajo:

FICHA DE TRABAJO

Lee las instrucciones de la ficha de trabajo y realiza el paso a paso que se describe:

1. Lee el poema “El sol”
2. Inventa un título similar para el poema
3. En las primeras líneas que se encuentran vacías escribe la estrofa 1
4. Cuenta el número de versos que tiene cada estrofa

5. En las segundas líneas vacías solo escribe el verso 7

6. Inventa un cierre o final para este poema

El Sol
Carmen Gil (2003)

El sol mueve la cabeza,
bosteza y se despereza
se acaba de levantar
de su cama azul del mar,
Y va a lavarse la cara
con agua de lluvia clara.
Lava su melena rubia
con agua clara de lluvia.



←	_____	}
←	_____	
←	_____	
←	_____	
←	_____	}
←	_____	
←	_____	
←	_____	
←	_____	}
←	_____	
←	_____	
←	_____	

Luego se socializa la actividad y la docente con la ayuda de los estudiantes completa el diagrama dibujado en el tablero.

Actividades de cierre

Con el fin de realizar una evaluación metacognitiva y reflexionar sobre lo aprendido, los estudiantes deben completar el siguiente cuadro:

Hoy aprendí	Es importante porque...	Lo que más me gusto	Me sirve para...	¿Cómo crees que se forman los versos?	¿Cómo crees que se forman las estrofas?

ACTIVIDAD 2:

Actividades de apertura

Se retoman las socializaciones de la clase anterior, se dan a conocer los objetivos de la clase y las actividades que se llevarán a cabo.

Actividades de desarrollo:

Se ubican dos stands que contienen un texto informativo (la noticia: una de actualidad) y un poema (La mona Jacinta o el niño y la mariposa). Se leen junto con los estudiantes y se establecen diferencias sobre su estructura, contenido y finalidad. Por medio de preguntas se lleva a los estudiantes a que diferencien las estructuras de ambos textos, teniendo en cuenta la intención comunicativa de cada uno, utilizando el siguiente cuadro comparativo:

Noticia:	Poema:
Cómo inicia	Cómo inicia
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
¿Cómo está escrito?	¿Cómo está escrito?
_____	_____
_____	_____

<hr/> <hr/> <hr/> <p>¿Quién escribió la noticia?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>¿Qué sientes cuando lees la noticia?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>¿Cuál es el tema más importante de la noticia?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>¿Cuál es el propósito del autor al escribir la noticia?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Cómo finaliza</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <p>¿Quién escribió el poema?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>¿Qué sientes cuando lees el poema?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>¿Cuál es el tema más importante de la noticia?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>¿Cuál es el propósito del autor al escribir el poema?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Cómo finaliza</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	--

Para ello, se propone a los estudiantes reunirse en parejas para completar la información del organizador gráfico, la cual luego se comparte frente a los compañeros con la finalidad de emitir conclusiones entre todos con el apoyo de la docente.

Actividades de cierre:

Para finalizar esta sesión se propone a los niños ubicar en una hoja en blanco para cada texto (noticia y poema) los bloques que componen la silueta, dándole luego el nombre a cada bloque. Al culminar, algunos niños realizan sus aportes frente al grupo y la docente brinda la retroalimentación necesaria.

Como actividad de evaluación a cada estudiante se entrega un trozo de papel en el cual escribirán acerca de las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué me sirve lo que aprendí? ¿En qué momento de mi vida cotidiana puedo aplicar lo aprendido?

Los aportes de los estudiantes se depositan en un buzón del cual luego se leen algunos de manera aleatoria, también se ofrece la oportunidad de que los estudiantes que deseen hacerlo de manera oral se expresen frente a sus compañeros.

ACTIVIDAD 3:

Actividades de apertura:

Se inicia realizando un recuento de las actividades desarrolladas anteriormente, se enumeran las actividades a ejecutar y se comenta a los estudiantes los propósitos y expectativas de la clase. Se realiza un conversatorio sobre lo que esperan ellos de la clase.

Actividades de desarrollo:

Se propone a los estudiantes conformar grupos de tres estudiantes y a cada grupo se hace entrega del texto “EL NIÑO Y LA MARIPOSA”

Algunos grupos realizan la representación del poema haciendo uso de unos recursos ofrecidos por su docente (vestuario, texto), para luego proceder a la ejecución de un taller que contiene las siguientes preguntas:

TALLER

Lee el siguiente texto, luego responde las siguientes preguntas:

EL NIÑO Y LA MARIPOSA

Mariposa,
vagarosa
rica en tinte y en donaire
¿Qué haces tu de rosa en rosa?
¿De qué vives en el aire?

Yo, de flores
y de olores,
y de espumas de la fuente,
y del sol resplandeciente
que me viste de colores

¿Me regalas
tus dos alas?
¡Son tan lindas! ¡Te las pido!
Deja que orne mi vestido
con la pompa de tus galas

Tu, niñito
tan bonito
tu que tienes tanto traje
¿Por qué quieres un ropaje
que me ha dado Dios bendito?

¿De qué alitas
necesitas
sino vuelas cual yo vuelo?
que me resta bajo el cielo
si mi todo me lo quitas?

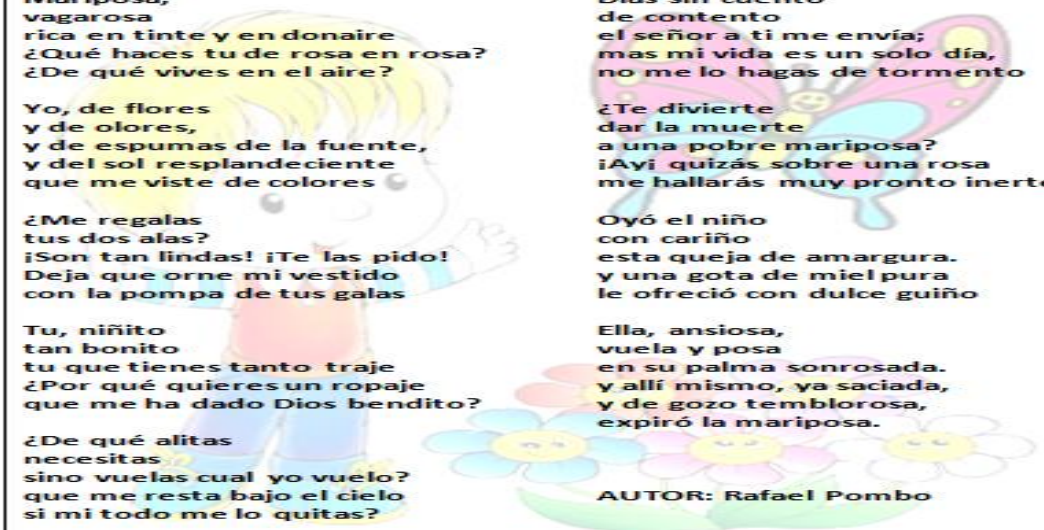
Días sin cuento
de contento
el señor a ti me envía;
mas mi vida es un solo día,
no me lo hagas de tormento

¿Te divierte
dar la muerte
a una pobre mariposa?
¡Ay! quizás sobre una rosa
me hallarás muy pronto inerte

Oyó el niño
con cariño
esta queja de amargura.
y una gota de miel pura
le ofreció con dulce guiño

Ella, ansiosa,
vuela y posa
en su palma sonrosada.
y allí mismo, ya saciada,
y de gozo temblorosa,
expiró la mariposa.

AUTOR: Rafael Pombo



1. ¿Cuál es el título del poema?, señálalo en el texto

2. ¿Cuál es el nombre del autor del poema?

3. Recorta y pega las estrofas del poema. Por cada estrofa correspondiente dibuja de qué se habla allí

4. Subraya con un resaltador los versos que riman al final :

EL NIÑO Y LA MARIPOSA

Mariposa,
vagarosa
rica en tinte y en donaire
¿Qué haces tu de rosa en rosa?
¿De qué vives en el aire?

Yo, de flores
y de olores,
y de espumas de la fuente,
y del sol resplandeciente
que me viste de colores

¿Me regalas
tus dos alas?
¡Son tan lindas! ¡Te las pido!
Deja que orne mi vestido
con la pompa de tus galas

Tu, niñito
tan bonito
tu que tienes tanto traje
¿Por qué quieres un ropaje
que me ha dado Dios bendito?

¿De qué alitas
necesitas
sino vuelas cual yo vuelo?
que me resta bajo el cielo
si mi todo me lo quitas?


Días sin cuento
de contento
el señor a ti me envía;
mas mi vida es un solo día,
no me lo hagas de tormento

¿Te divierte
dar la muerte
a una pobre mariposa?
¡Ay! quizás sobre una rosa
me hallarás muy pronto inerte

Oyó el niño
con cariño
esta queja de amargura.
y una gota de miel pura
le ofreció con dulce guiño

Ella, ansiosa,
vuela y posa
en su palma sonrosada.
y allí mismo, ya saciada,
y de gozo temblorosa,
expiró la mariposa.


AUTOR: Rafael Pombo



4. Cuenta el número de versos que hay en:

Estrofa 2	Estrofa 3	Estrofa 5	Estrofa 7	Estrofa

5. Elige una estrofa del poema e intenta cambiar la última palabra de cada verso.

<div style="border: 1px solid black; width: 300px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div>		
<p>6. Escribe la estrofa con la que finaliza el poema, escribe tu propia versión final del poema</p>		
Escribe la estrofa final		Inventa tu versión final del poema
		
<p>7. Con tus compañeros de grupo, escribe un verso o una estrofa inspirado en una persona importante en tu vida. Sigue las instrucciones para realizarlo y compártelo con tus compañeros según la indicación de tu docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Piensen en la persona a quien quieren escribirle. -Organicen las ideas y decidan cuantos versos llevará la estrofa, tengan en cuenta que no debe ser muy extenso. -Cuando tu docente lo indique compártelo con tus compañeros. 		

Una vez finalizado el taller, se socializa hasta la pregunta 7 y los aportes de los estudiantes se escriben en el tablero, para que luego los escriban en sus portafolios; posteriormente en una mesa redonda liderada por la docente los estudiantes leen las estrofas que crearon, a partir de las cuales sus compañeros retroalimentan y generan ideas adicionales para mejorarlas y compartirlas en la siguiente clase.

Actividades de cierre:

Organizados en la mesa redonda, se escriben en el tablero las preguntas:

¿Qué aprendí hoy?,

¿Qué aprendí de mis compañeros hoy?

¿Qué me pareció interesante de la clase?

¿Crees que todos los poemas tienen un final?

¿Cómo fue el final de “el niño y la mariposa”?

¿Cómo finalizó “la mona Jacinta”?

¿Crees que a los poemas les falta algo para finalizar? Si o No ¿Por qué?

Los aportes de los estudiantes se van consignando en el tablero

SESIÓN 12. CUANDO RIMO ME ANIMO**ESTÁNDAR:****LITERATURA**

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

OBJETIVO:

Comprender y elaborar diferentes rimas reconociéndolas como opciones de enunciación propias de los poemas e identificando sus significados en el mismo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Leo y escucho diferentes tipos de texto: poemas, cuentos, recetas, noticias
- Leo cualquier texto literario
- Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos
- Recreo partes de diferentes tipos de textos conservando su sentido y estructura.
- Participo en la elaboración de rimas

ACTIVIDAD #1:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Después de saludar a los estudiantes se da a conocer el objetivo de la clase, recordando de forma general las actividades y los aprendizajes realizados hasta el momento con los aportes de los estudiantes.

Posteriormente se canta con ellos la canción “que llueva, que llueva” mientras en el tablero se le permite escribir los estribillos de la canción a los que decidan participar. Mientras estos estribillos son escritos, buscando evidenciar por parte de los estudiantes que la canción termina con sonoridades similares en cada verso.

Canción:



Algunos de los estudiantes comparten su nueva versión de la canción, frente a los cuales los demás dan sugerencias y aportes sobre el mismo.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

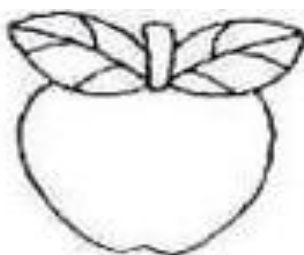
Buscando que los estudiantes inicien a rimar palabras se juega con ellos “concentrado”, un juego en el cual se pegan en el tablero unas fichas con una serie de imágenes que riman entre sí, pero sin mostrar la cara de las mismas y los estudiantes que deseen participar deben salir de a uno y elegir dos fichas, mirar las imágenes de las mismas y si el nombre de estas rima las retira del tablero, pero si no rima debe pegarlas nuevamente en el lugar que estaban para que otro

compañero participe y así consecutivamente.

FICHAS PARA JUEGO DE CONCENTRADO EN EL TABLERO



CAMPANA



MANZANA



BANANA



VENTANA



CARACOL



COL



PANTALÓN



LEÓN



ROPA



SOPA



CASTILLO



MARTILLO

Cuando los estudiantes comprendan esta actividad se forman grupos de trabajo donde se les

entrega una serie de fichas para practicar el mismo juego, pero por equipos y con fichas más pequeñas que las trabajadas en el tablero.

Para el inicio del juego se entrega una serie de fichas con dibujos y nombres de objetos que se encuentren en el salón de clase (lápiz, cuaderno, morral, silla, mesa, etc.), pero sin las parejas, sino con unas fichas en blanco para que los niños busquen palabras que consideran que rima con las entregadas, jugando posteriormente con las que ellos mismos han creado.

Pasado un tiempo prudente se socializan entre todos los grupos las palabras que construyeron para rimar con las entregadas inicialmente y se hace nuevamente el juego en el tablero, con la participación de algunos, pero con las palabras conformadas por ellos mismos.

Culminada la socialización se pega en el tablero el poema de “EL NIÑO Y LA MARIPOSA” previamente escrito en papel Bond, para que cada estudiante por turno señale con un marcador las palabras que riman en el mismo. A su vez, cada estudiante tiene la copia del poema para que lo vayan subrayando en el texto.

EL NIÑO Y LA MARIPOSA

Mariposa,
vagarosa
rica en tinte y en donaire
¿Qué haces tu de rosa en rosa?
¿De qué vives en el aire?

Yo, de flores
y de olores,
y de espumas de la fuente,
y del sol resplandeciente
que me viste de colores

¿Me regalas
tus dos alas?
¡Son tan lindas! ¡Te las pido!
Deja que orne mi vestido
con la pompa de tus galas

Tu, niñito
tan bonito
tu que tienes tanto traje
¿Por qué quieres un ropaje
que me ha dado Dios bendito?

¿De qué alitas
necesitas
sino vuelas cual yo vuelo?
que me resta bajo el cielo
si mi todo me lo quitas?

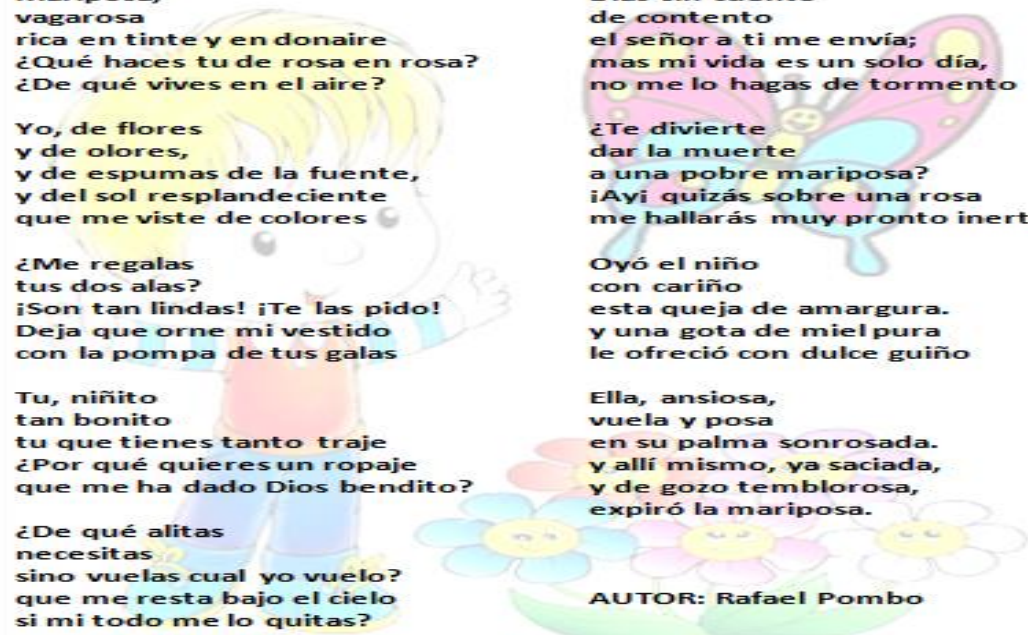
Días sin cuento
de contento
el señor a ti me envía;
mas mi vida es un solo día,
no me lo hagas de tormento

¿Te divierte
dar la muerte
a una pobre mariposa?
¡Ay! quizás sobre una rosa
me hallarás muy pronto inerte

Oyó el niño
con cariño
esta queja de amargura.
y una gota de miel pura
le ofreció con dulce guiño

Ella, ansiosa,
vuela y posa
en su palma sonrosada.
y allí mismo, ya saciada,
y de gozo temblorosa,
expiró la mariposa.

AUTOR: Rafael Pombo



ACTIVIDADES DE CIERRE:

Cuando se culmine la socialización de la actividad anterior, los estudiantes registran en el portafolio 10 de las palabras rimadas que más les gustaron durante la clase y se les propone inventar 5 palabras para anexarlas en la misma lista.

Finalmente se realiza un conversatorio con los estudiantes para que expresen qué fue lo que más les gusto, para qué creen que les puede servir esto a la hora de realizar diferentes escritos y qué más les gustaría hacer o aprender sobre lo trabajado en clase.

ACTIVIDAD #2:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Después de saludar a los estudiantes se recuerda el objetivo de la clase propuesto desde la clase anterior y se realiza la actividad “piensa rápido”, en el que uno de los estudiantes sale al tablero y dice una palabra que se le ocurra, para que sus compañeros piensen en las palabras que pueden rimar con esta, haciendo una lista en el tablero, recordando el significado que tiene cada una y repitiendo la actividad por dos o tres veces (según la receptividad y motivación del grupo).

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Culminada la actividad anterior se entrega en grupos de cuatro una hoja de papel bond con el poema “la casa” sin las palabras finales en cada verso, para que por grupos los estudiantes la completen.

<p>"LA CASA":</p> <p>Era una _____</p> <p>Muy _____:</p> <p>No tenía _____</p> <p>No tenía _____.</p> <p>Abrir la _____</p> <p>Nadie _____</p> <p>Porque la _____</p> <p>no la _____.</p> <p>Mirar _____</p>
--

No se _____ Porque _____ Tampoco _____.

Después de un tiempo prudente se socializan las construcciones de los estudiantes, para pasar a mostrarles en el tablero el poema original. Buscando el análisis del mismo desde la conceptualización de rima con los estudiantes.

"LA CASA ": Era una <u>ca</u> sa Muy <u>alo</u> cada: No tenía <u>te</u> cho No tenía <u>na</u> da. Abrir la <u>pu</u> erta Nadie <u>po</u> día Porque la <u>ca</u> sa no la <u>te</u> nía. Mirar <u>afu</u> era No se <u>po</u> día Porque <u>ven</u> tana Tampoco <u>ha</u> bía.
--

En el portafolio cada estudiante registra el poema de “la casa” que más le gusto, bien sea de su propia construcción, la de otro grupo o el original.

Al finalizar esta actividad, se propone a los niños culminar la sesión realizando un análisis del texto “LA MONA JACINTA”, en el cual deben subrayar las palabras que rimen en cada verso.

Para ello se hace entrega de la siguiente ficha de trabajo:

FICHA DE TRABAJO: “CUANDO RIMO ME ANIMO”

1. Lee el poema “ la Mona Jacinta”
2. Subraya las palabras que riman en cada verso, utilizando un mismo color para las que terminen con las mismas letras :

La mona Jacinta

La mona Jacinta
se ha puesto una cinta.
Se peina, se peina,
y quiere ser reina.

¡Ay no te rías
de sus monerías!

Mas la pobre mona
no tiene corona.
Tiene una galera
con hojas de higuera.

Un loro bandido
le vende un vestido,
un manto de pluma
y un collar de espuma.

Al verse en la fuente
dice alegremente:
—¡Qué mona preciosa,
parece una rosa!

Levanta un castillo
de un solo ladrillo:
rodeado de flores
y sapos cantores.

La mona cocina
con leche y harina,
prepara la sopa
y tiende la ropa.

Su marido mono
se sienta en el trono.
Sus hijas monitas
en cuatro sillitas.

¡Ay no te rías
de sus monerías!

AUTOR:
María Elena Walsh

3. Lee las siguientes estrofas e intenta cambiar las palabras subrayadas por otras que consideres que riman:

La mona Jacinta
se ha puesto una cinta.
Se peina, se peina,
y quiere ser reina.

Levanta un castillo
de un solo ladrillo:
rodeado de flores
y sapos cantores.

Su marido mono
se sienta en el trono.
Sus hijas monitas
en cuatro sillitas.



Escribe en cada casilla como te quedaría

--	--	--

--	--	--	--

Cuando los estudiantes hayan finalizado, se socializa cada punto de la actividad con la finalidad de generar aportes, resolver dudas y ampliar los conocimientos de los niños de acuerdo con la temática abordada en esta sesión.

Los aportes de los niños se van registrando en el tablero y los niños en sus respectivos portafolios.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Partiendo de las actividades realizadas, se busca con la participación de los estudiantes conceptualizar la definición de rima para registrarla en el portafolio desde sus propias palabras. Finalmente se permite a cada estudiante que saque un papelito de una cajita, para que responda la pregunta que le salga; las opciones de pregunta son las siguientes:

¿Qué aprendí hoy?
¿Para qué me es útil lo que aprendí hoy?
¿Qué me parece importante de lo que aprendí hoy?
¿Dónde puedo aplicar lo que aprendí hoy, en la vida diaria?
¿Qué fue lo que más me gustó de hoy?
¿Dónde has escuchado palabras que riman?
¿Para qué crees que se utilizan las rimas en los poemas?
¿Cómo puedes reconocer las palabras que riman?

Al responder las depositan nuevamente en la caja y algunas se sacan para socializar la pregunta y la respuesta de algunos estudiantes y contribuir a realizar la respectiva retroalimentación sobre las actividades desarrolladas.

SESION 13. “DI CÓMO ES”

ESTÁNDAR:

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica

OBJETIVO:

- Comprender y construir modalizaciones (adjetivos) reconociéndolas como opciones de enunciación propias de los poemas e identificando sus significados en el mismo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
- Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
- Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- Comprendo las modalizaciones propias del poema y el significado en los mismos

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Para iniciar se saluda a los estudiantes y se comparte el objetivo que se espera alcanzar al final de la sesión, después con los sus aportes se recuerdan las actividades desarrolladas en la clase anterior.

Acto seguido, se les presenta un dado grande el cual tiene en cada lado un dibujo (fresa, lápiz, casa, perro, castillo, zapato) y cada uno debe pensar en algo que se pueda decir de ese dibujo según lo que deseen (forma, sensación, apariencia, etc.). Jugando a la pelota caliente (los estudiantes se pasan una pelota pequeña mientras se dice el estribillo “pelota caliente, pelota caliente, pelota caliente...” y al momento de decir “se enfrió” quien quede con la pelota debe participar de la actividad) el estudiante que quede con el dado lo lanza y realiza la actividad.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Con la actividad de apertura se inicia la temática de la sesión para pasar al juego “di algo de él”, donde cada estudiante escribe en un papelito el nombre de algún objeto y posteriormente estos se introducen en una caja o una bolsa para revolverlos y nuevamente cada uno saca un papelito sin decir el objeto que le salió (debe ser un papelito diferente al que él escribió). Cuando cada estudiante tenga el papelito debe escribir en su portafolio una serie de características sobre este objeto como su forma, textura, color, tamaño, lo que siente por él (si le gusta o no le gusta y por qué) y todo lo que desee decir de este. Pasado un tiempo prudente se hacen grupos de tres estudiantes y comparten la lista de características que construyeron sin decir el nombre del objeto, con el fin de que los otros compañeros adivinen de qué objeto se puede tratar solo con las características que lo describen.

Posteriormente cada grupo elige una de las tres palabras y escribe cuatro de las características en cuadros de cartulina para ser compartidas a todo el grupo con el fin de que adivinen de qué se trata. Al finalizar esta socialización las cartulinas se pegan aleatoriamente en el tablero y se motiva a una lluvia de ideas donde los estudiantes por turnos (solicitando la palabra) dicen que otro objeto se puede relacionar con las descripciones y formar las oraciones completas utilizando el objeto y el adjetivo. Esto les permite a los estudiantes ampliar su vocabulario y construir diferentes modalizaciones según las palabras y las descripciones o características que ellos mismos elaboren de una manera clara y sencilla.

Posteriormente se retoman los poemas vistos en clases anteriores “EL NIÑO Y LA MARIPOSA” y “LA MONA JACINTA”, declamándolos con ellos y recordando sus estructuras completas, para pasar a presentarlos por párrafos en carteles grandes donde quedan faltando los adjetivos que se utilizan en los mismos.

EL NIÑO Y LA MARIPOSA

Mariposa,

rica en _____ y en _____
 ¿Qué haces tú de rosa en rosa?
 ¿de qué _____ en el aire?

Yo, de flore
 Y de olores,
 y de espumas de la _____,
 Y del sol _____
 que me viste _____.

LA MONA JACINTA

Mas la _____ mona
 no tiene _____.
 Tiene una _____
 con _____

En grupos de 3 o 4 estudiantes se entregan hojas de papel para que escriban nuevas palabras en cada espacio en blanco y por turnos un representante de cada grupo pasa al cartel a ubicar la palabra que consideran puede ir allí.

Después de un tiempo prudente cada grupo socializa los adjetivos nuevos que ubicaron en los espacios y entre todos se realizan las observaciones respectivas según el sentido del texto tanto de las palabras originales del poema como de las que ellos construyeron, buscando comprender y tener en cuenta las palabras en sentido figurado que pueden usar los poemas para embellecer el lenguaje.

Al culminar, se realiza un conversatorio con los estudiantes para construir por medio de la experiencia de clase, lo que ellos consideran que son las palabras con las que han venido completando el poema (adjetivos). Lo construido con ellos se plasma en el portafolio y se

entrega la actividad final para que cada estudiante la desarrolle en su cuaderno:

FICHA DE TRABAJO: “DI COMO ES”

1. Piensa en tres palabras de objetos, animales, deportes, personas o cosas que te gusten mucho.
2. Escribe en el cuadro estas tres palabras.
3. Completa la tabla con las características (adjetivos) que se te ocurran de cada palabra.

Palabra 1:	Palabra 2:	Palabra 3:

4. Menciona una palabra con la que describirías:

-Tu animal favorito: _____

-A tú mejor amigo o amiga: _____

-A la profesora: _____

-A ti mismo: _____

Después de un tiempo prudente, se socializan algunas de las palabras que completaron en las casillas y descripciones, para finalmente intentar entre todos formar un breve poema con rima en

el tablero a partir de las construcciones que ellos realizaron en su portafolio.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Se invita a los estudiantes a pensar en las siguientes preguntas de reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión, para que elijan cuatro de estas preguntas (las que sean de su elección) y las plasmen en el portafolio con las respuestas:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Qué fue lo que más me gustó de la clase?
- ¿Qué siento que me dio más dificultad durante la clase?
- ¿Qué siento que hice de forma más fácil durante la clase?
- ¿Menciona en qué situaciones de tu vida utilizas las descripciones?
- ¿Por qué es útil adornar o dar características para referirnos a algo?

Finalmente algunas de las respuestas son socializadas y complementadas con los aportes de la docente.

SESIÓN 14 “ADIVINA QUIÉN”

ESTÁNDAR:

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

OBJETIVO:

- Comprender y construir elipsis reconociéndolas como figuras retóricas propias de los poemas e identificando sus significados en el mismo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Reconozco los elementos suprimidos o inversos en su orden (sujeto, verbo, objeto) en el texto.
- Comprendo el significado en el texto de las palabras suprimidas o inversas otorgando sentido al

mismo.

-Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.

-Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

-Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Para iniciar se saluda a los estudiantes y se comparte el objetivo que se espera alcanzar al final de la sesión, después se enumeran en la parte superior del tablero las actividades que se desarrollaran durante la sesión y con los aportes de los estudiantes se recuerdan las actividades desarrolladas en la clase anterior.

Con el juego “El tic “se introduce la temática de la clase, enseñando a los estudiantes el siguiente estribillo:

“Que yo tengo un Tic, tic, tic... que me pica en... (se menciona y rasca una parte del cuerpo), que me pica en (se menciona y rasca una parte del cuerpo)” “y ahora le pica a..... (se dice el nombre de un compañero o compañera)”

El estudiante que se señala empieza el estribillo de nuevo, así se continua el juego por algunas rondas.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

Retomando la actividad de apertura se realiza el juego nuevamente como actividad de desarrollo, pero esta vez no se menciona la parte que se rasca, ni se dice el nombre del compañero, de la siguiente manera:

“Que yo tengo un Tic, tic, tic.... que me pica por aquí (rascándose una parte del cuerpo sin mencionarla), que me pica por acá (rascándose una parte del cuerpo sin mencionarla)” “y ahora

le pica a él - ella (señalando a un compañero o compañera sin decir su nombre)”

El estudiante que se señala empieza el estribillo de nuevo, así se continua el juego por algunas rondas. En esta parte de la actividad se puede hacer una pequeña reflexión con los estudiantes sobre el juego y las palabras que son remplazadas por otras.

Pasando a jugar “alcanza un ala”, donde se pegan en el tablero papeles de colores con forma de alas de mariposa y los estudiantes por turnos de participación pasan al frente para tomar una, leer el mensaje que tiene dentro y responder la pregunta que encuentre sobre los poemas “LA MONA JACINTA” y “EL NIÑO Y LA MARIPOSA” referente a la Elipsis que en ellos se pueden encontrar. El contenido de las alas puede ser el siguiente:

1. Observa las palabras subrayadas del siguiente párrafo del poema “la mona Jacinta”:

“La mona Jacinta
Se ha puesto una cinta.
Se peina, se peina
 y quiere ser reina.

- En el segundo y tercer verso, la palabra subrayada “Se” ¿A quién se refiere?

- En el cuarto verso, la palabra subrayada “quiere” ¿A quién se refiere?

- ¿Cómo te das cuenta de eso?

2. Elige a uno de tus compañeros para que complete la palabra que cree que va antes de las palabras subrayadas en el poema “la mona Jacinta”:

“La mona Jacinta
 Se ha puesto una cinta.
Se peina, se peina
 y quiere ser reina”

3. En la estrofa del poema “la mona Jacinta” que está a continuación, la palabra subrayada

¿a quién se refiere? Cómo la completarías:

“Tiene una galera
de hojas de higuera”

4. Lee la siguiente estrofa del poema “el niño y la mariposa”

“Mariposa
vagarosa
rica en tinta y en donaire
¿Qué haces tú de rosa en rosa?
¿De qué vives en el aire?”

- En el verso 3, ¿con qué palabras completarías la parte subrayada?
- En el verso 5, ¿Quién vive en el aire?, ¿cómo lo sabes?

5. Lee las siguientes estrofas del poema “el niño y la mariposa”

“Mariposa
vagarosa
rica en tinta y en donaire
¿Qué haces tú de rosa en rosa?
¿De qué vives en el aire?”

Yo, de flores
y de olores,
y de espumas de la fuente,
y del sol resplandeciente
que me viste de colores”.

- En la estrofa 2 ¿Qué personaje responde?
- En la estrofa 2. Cómo completarías la estrofa con una respuesta completa a la pregunta:
¿De qué vives en el aire?

4. Lee el siguiente fragmento del poema “El niño y la mariposa”

“¿Me regalas
tus dos alas?
¡son tan lindas! ¡te las pido!”

Responde: 1. ¿Qué son tan lindas?

2. ¿Qué es lo que está pidiendo el niño?

3. Con que palabras completarías el verso 3, qué palabra crees que hace falta para completar lo que se dice.

5. En que parte de esta estrofa podrías agregar “a la mariposa”.

“y una gota de miel pura
le ofreció con dulce guiño.”

¿Por qué crees que el poeta no agrego esta palabra en esta parte?

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Al terminar la actividad se concreta con los estudiantes la reflexión que se hizo inicialmente para pasar a la conceptualización plasmándola en el portafolio.

Al finalizar la sesión se registran en el tablero las siguientes preguntas divididas en columnas para responderlas con los aportes de los estudiantes.

¿Qué aprendimos hoy?	¿Qué fue lo que más nos gustó de hoy?	¿Por qué crees que en los textos los escritores omiten algunas palabras? ¿Qué utilidad tiene esta estrategia?	¿Será que la omisión de una palabra solo se utiliza en los escritos o también cuando hablamos?	Realiza un ejemplo de la vida real en el cual utilices la omisión de alguna palabra?

--	--	--	--	--

SESION 15 LA MAGIA DE LAS PALABRAS.

ESTÁNDAR:

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

OBJETIVO:

Comprender la función que cumplen en los poemas las metáforas, identificando y reconociendo su significado en el mismo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Reconozco metáforas en los poemas.
- Construyo metáforas desde mis experiencias cotidianas.
- Identifico el propósito comunicativo y la idea global del texto.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Para iniciar se saluda a los estudiantes y se comparte el objetivo que se espera alcanzar al final de la sesión, después con los aportes de los estudiantes se recuerdan las actividades desarrolladas hasta el momento.

Se continua con la canción “la vaca lola”:

La vaca lola,
la vaca lola,
tiene cabeza y tiene cola
y hace muuuu.

La gata pancha,
La gata pancha,
Tiene cabeza y tiene panza

y hace miauuu

El perro pepe,
el perro pepe,
tiene cabeza y tiene cachetes
y hace guauuu

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

En conversatorio con los estudiantes se explora con ellos sus colores favoritos y después de escuchar algunos aportes se construyen metáforas sobre los mismos, proponiéndoles que piensen en colores para dar respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué color le pondrías al frío?
2. ¿A la alegría?
3. ¿Al enfado?
4. ¿A la risa?
5. ¿A la soledad?
6. ¿A un grito?
7. ¿A la tormenta?
8. ¿Al sonido de un avión?

Con estos aportes se construyen con los estudiantes diferentes metáforas para ejemplificar las mismas y analizarlas, pasando posteriormente a compartir con ellos el siguiente poema:

“RESORTES”

Por: Mónica Coto

Tengo resortes en mi cabeza
 Que bailan y saltan con ligereza.
 Unos más largos, otros más chicos,
 Son muy bonitos mis resortitos.

Mi mami dice, cuando me peina,
 Que me parezco a una reina
 Y a mis resortes, bien peinaditos,
 Les pone cintas y botoncitos.

Mi papi piensa que luzco bella
 Con mis resortes llenos de estrellas.
 Me abraza y danza dando saltitos
 Para que bailen mis resortitos.

Con mis resortes estoy muy contenta,
 Me hacen moverme más de la cuenta.
 Unos más largos, otros más chicos,
 Son muy bonitos, mis resortitos.

Después de que el poema se ha leído varias veces por parte de la docente en voz alta y con la entonación adecuada, se forman grupos de 3 o 4 estudiantes para entregarles una estrofa del mismo (cada grupo tendrá una parte diferente) para que la discutan y analicen su sentido y partiendo de este realicen un dibujo en papel bond, el cual pasaran después a explicar a sus compañeros desde lo que comprendieron del poema.

De esta manera se construye con todos el poema nuevamente con base en los dibujos que realizaron, buscando en esta actividad el sentido que encontraron a las palabras a partir de lo que significaban en el texto y las metáforas o comparaciones a las que hacían relación por su semejanza.

Con los estudiantes se genera una lluvia de ideas sobre las metáforas que han escuchado o se pueden inventar en ese momento, escribiéndolas en el tablero y analizándolas entre todos.

Posteriormente cada estudiante escribe en su portafolio 3 o 4 metáforas que más le gustaron de las construidas en esta actividad.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Al terminar la actividad se conceptualiza con los estudiantes lo que son las metáforas, registrando sus aportes en el tablero para pasar a plasmarlo en el portafolio.

Como actividad para la casa se solicita a cada estudiante que busque un poema corto que le guste y lo traiga escrito en un octavo de cartulina para compartirlos con sus compañeros en la siguiente sesión.

Al finalizar la sesión se solicita a los estudiantes realizar un recuento de las acciones más destacadas de la clase y de manera individual se hace entrega de la siguiente rejilla, la cual se deposita en una caja y un vocero de manera aleatoria lee algunas, dejando abierta la discusión sobre las mismas.

¿Qué aprendimos?	
¿Lo que aprendí es nuevo o ya lo sabía?	
¿Las metáforas se utilizan únicamente en los textos escritos o también en la vida real?	
¿Para qué utilizamos las metáforas?	
¿Qué fue lo que más nos gustó de hoy?	
¿Cuál fue la metáfora que más me gusto aprender?	

SESION 16 EL LENGUAJE DE LOS POEMAS.

ESTÁNDAR:

LITERATURA

Comprendo y hago hipótesis en la elaboración de textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

OBJETIVO:

Comprender y elaborar poemas reconociendo en ellos la importancia y uso de las opciones de enunciación como recursos que enriquecen el mismo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Participo en la elaboración de un poema.
- Determino un propósito comunicativo a mi escrito.
- logro hacer rimas con algunas de las palabras en el poema que elaboro.
- Elaboro un poema que cuente con algunos recursos literarios (modalizaciones, elipsis, metáforas) según mis conocimientos.

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Al saludar a los estudiantes se comparte con ellos el objetivo que se espera alcanzar al final de la sesión (construir un poema para ser presentado a otros compañeros y personas en un

festival de poesía).

Se recuerda entre todos algunos poemas vistos en las sesiones anteriores (los que más sean de su interés) y después se forman grupos de 3 o 4 estudiantes para que entre ellos compartan los poemas que traen de casa (actividad pendiente desde la sesión anterior). Pasado un tiempo prudente cada grupo elige de esos poemas cuál fue el que más le gustó al grupo, por qué, de qué trataba, qué entendieron del poema, qué palabras encontraron que rimaba en él, etc.

ACTIVIDAD DE DESARROLLO:

Terminando con los ejemplos de poemas, se motiva a los estudiantes para que ellos mismos escriban uno.

Se solicita a los estudiantes que cierren los ojos y recuesten su cabeza y cuerpo de forma cómoda, el ambiente puede tener estímulos como música relajante o aromatizantes agradables. Con palabras suaves se motiva para que piensen en objetos, personas, animales, lugares, o cosas que les gusten mucho, recordando o imaginando su olor, textura, color y demás características que los puedan inspirar, buscando que también piensen en qué se podría decir de esto y cómo podrían explicar a los demás por qué les gusta o agradan tanto, etc.

Pasado este momento de reflexión se socializan las ideas de algunos estudiantes y su experiencia en la actividad. Luego, se procede a contarles que esta es la última sesión y como cierre final se realizara un festival de poesía así como se realizó uno de apertura, pero que esta vez ellos serán los poetas.

Con los estudiantes se construyen en el tablero los parámetros que consideran deben tener los poemas, recordando algunas diferencias con otro tipo de textos. Se pasa a darles la consigna para que inicien a elaborar su escrito, donde pueden tomar como referencia lo que pensaron, sintieron acerca de algo que les gusta o inspira, vivenciado en el ejercicio de relajación: “Escribe un

poema para declamarlo a tus compañeros el día del festival de poesía, donde hables de algo que te gusta y te inspira”.

Se inicia una planeación para la escritura de los poemas de los estudiantes, donde cada uno o por parejas (como lo deseen y se sientan más cómodos escribiendo) construyan pequeñas rimas y versos que les ayude en su escrito. Se continúa trabajando en ellos a lo largo de dos o tres sesiones más, en las que se hacen procesos de revisión entre pares y de confrontación con otros poemas, reescribiendo el texto hasta llegar a la versión final. Todos los poemas se exponen en el festival de poesía, eligiendo algunos de ellos para ser declamados por los estudiantes en dicho espacio.

SESIÓN No 17: CIERRE (FESTIVAL DE POESIA)

ESTÁNDAR:

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL.

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

OBJETIVOS:

-Realizar el cierre a la Secuencia Didáctica con el festival de poesía denominado “el lenguaje se puso de fiesta”, con el fin presentar las composiciones y trabajo realizado por los estudiantes durante la ejecución de la mismas, desde el acercamiento a los poemas, texto lírico.

-Reflexionar con los estudiantes, acerca de los aprendizajes logrados con el desarrollo de la SD, mediante procesos de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación

ACTIVIDAD # 1:

ACTIVIDADES DE APERTURA:

Los niños con los cuales se desarrolló la secuencia didáctica, se preparan con diferente material elaborado a lo largos de las sesiones (poemas, declamaciones, etc.), para presentarlo en el festival de poesía denominado “el lenguaje se puso de fiesta”, invitando a diferentes miembros de la comunidad educativa como rector, coordinadores, bibliotecaria, padres de familia, etc. para que participen como invitados del evento.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

Para el festival de poesía se ambienta la biblioteca o sala de audiovisuales de la institución educativa con decoración alusiva y música de fondo mientras se ubican los miembros de la comunidad educativa invitados (rector, coordinadores, bibliotecaria, padres de familia, estudiantes).

En este evento se presentan los estudiantes elegidos para declamar y representar los poemas preparados, y también los poetas invitados anteriormente en el inicio de la secuencia didáctica (tarea integradora) como lo son: los dos poetas de la ciudad de Pereira (Esneider Marín y Carolina Hidalgo), la bibliotecaria de la institución y las docentes investigadoras. Cada uno de los participantes lleva un atuendo alusivo al poema que va a recitar.

Los estudiantes se ubican frente del escenario que se adapta para la presentación y se da inicio al festival en el siguiente orden:

- Palabras de bienvenida
- Contextualización del trabajo desarrollo durante la S.D y el producto obtenido del mismo.
- Presentación poema elaborado por todos los estudiantes del grado 3-2 “El universo esta triste”
- Presentación bibliotecaria Isabel Cristina García: poema “ Es tan azul tu sombra”
- Presentación estudiantes 3-1: diversos poemas
- Presentación poeta Esneider Marín: poema “A la luna azul

- Presentación estudiantes 3-2: diversos poemas
- Presentación poeta Carolina Hidalgo: poema “Mi mascota es un tesoro”
- Presentación estudiantes 3-1: diversos poemas
- Presentación docente Jeidy Fonnegra: El niño y la mariposa
- Presentación docente Mayra Osorio: La mona Jacinta
- Entrega de recordatorio
- Agradecimientos
- Cierre del festival

ACTIVIDADES DE CIERRE:

ACTIVIDAD #1:

Para dar cierre al festival, se agradece por la asistencia al evento y se pregunta a los asistentes de manera general, para quien desee responder ¿cómo se sintieron en el evento?, ¿qué les gustó más de las presentaciones realizadas? Y ¿cómo les pareció el evento?

ACTIVIDAD # 2:

En el salón de clase se realiza un conversatorio con los estudiantes sobre la secuencia didáctica implementada, los objetivos de aprendizaje alcanzados y las actividades realizadas más significativas para ellos. Con este fin, se entrega a los niños la siguiente rejilla, que se comparte al final de manera voluntaria:

:

-¿Qué aprendimos durante la secuencia didáctica?	
--	--

-¿Cómo lo aprendimos?	
-¿Consideran que cumplimos con lo que pactamos en el contrato didáctico?	
-¿En qué aspectos consideran ustedes que fallamos en el contrato didáctico?	
-¿Qué objetivos de aprendizaje consideran que alcanzamos con la implementación de la secuencia didáctica? ¿Cuáles no?	
-¿Cómo fue la participación de ustedes en la implementación de la secuencia didáctica?	
-¿Crees que cumpliste con tus expectativas de aprendizaje?	
-¿Para qué nos sirve lo que aprendimos, en que situaciones podemos usar lo que aprendimos?	
-¿Qué fue lo que más les gustó y lo que menos les gustó?	
-¿Qué sugerencias harían a la profesora para un próxima secuencia didáctica?	

FASE DE EVALUACIÓN

- La evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso.

- Observación constante y andamiaje de los aprendizajes
- Lectura, apropiación conceptual y procedimental, identificación y reconocimiento textual.
- Subrayado, identificación elementos textuales.
- Construcción de organizadores gráficos.
- Seguimiento a los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.
- Reflexión metacognitiva continua

Anexo B
Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora del Pre-test



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA



MAESTRIA EN EDUCACIÓN

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____ Grado:

Fecha: _____

A continuación, encontrarás 12 preguntas que constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta. Para responder las preguntas debes leer muy el texto “LA MONA JACINTA” y encerrar en un círculo la respuesta que consideres, es la correcta.

1. El autor del texto anterior es:

- A) La mona Jacinta
- B) María Elena Walsh
- C) Rafael Pombo
- D) La profesora

2. El texto fue escrito para que lo leyeran:

- A) Niños y niñas
- B) Los papás y las mamás
- C) Los profesores

D) Los poetas

3. El tema principal del que trata el poema es:

- A. El de una mujer que está feliz por su nuevo vestido
- B. El de una mujer que se siente orgullosa de servirle con amor a su familia
- C. El de una mujer que se valora y se quiere a sí misma
- D. El de una mujer que se siente feliz por su belleza

4. ¿Para qué crees que el autor escribió el poema la mona Jacinta?

- A. Para hacer reír a los que lo lean
- B. Para contarnos lo que hacen las mujeres todos los días
- C. Para hablarnos de la belleza, el orgullo y el amor hacía uno mismo
- D. Para explicarnos sobre cómo cuidar una familia

5. El título del poema es:

- A) La familia de la mona Jacinta
- B) La mona Jacinta
- C) La presumida mona
- D) La mona preciosa

6. Teniendo en cuenta que un verso es cada uno de los renglones que conforman cada parte del poema (estrofa) ¿Cuántos versos hay en la siguiente estrofa?

Levanta un castillo
de un solo ladrillo,
rodeado de flores
y sapos cantores.

- A) cuatro
- B) uno

C) dos

D) tres

7. Del poema se retomaron algunas partes, léelas y luego responde la pregunta:

La mona Jacinta
se ha puesto una cinta.
Se peina, se peina,
y quiere ser reina.

¡Ay no te rías
de sus monerías!

Más la pobre mona
no tiene corona.
Tiene una galera
con hojas de higuera.

Un loro bandido
le vende un vestido,
un manto de pluma
y un collar de espuma.

¿Cuántas partes (estrofas) ves allí?

A. cinco partes (estrofas)

B. cuatro partes (estrofas)

C. seis partes (estrofas)

D. siete partes (estrofas)

8. Con la última estrofa del poema:

“¡Ay no te rías
de sus monerías!”

el autor quiere:

- A) Terminar el poema recordando que la mona Jacinta es muy graciosa
- B) Describir las acciones de la mona Jacinta
- C) Sugerir al lector que no se ría de la mona Jacinta
- D) Añadir más información sobre lo que hace la mona Jacinta

9. En los versos que a continuación se muestran ¿cuáles palabras riman?

Su marido mono
Se sienta en el trono
Sus hijas monitas
En cuatro sillitas

- A) marido y monitas
- B) trono y monitas
- C) cuatro y sillitas
- D) monitas y sillitas

10. Lee la siguiente estrofa:

Al verse en la fuente
dice alegremente:
—¡Qué mona preciosa,
parece una rosa!

Según la estrofa anterior ¿Cómo es la mona Jacinta?

- A) Vanidosa
- B) Juiciosa
- C) Alegre
- D) Tierna

11. En la siguiente estrofa:

"Se peina, se peina
Y quiere ser reina"

¿A quién se refiere el poeta?

- A) A las monitas
- B) Al loro bandido
- C) Al marido mono
- D) A la mona Jacinta

12. En el poema, la mona Jacinta se compara con una rosa porque:

- A) la rosa causa dolor
- B) la rosa es una planta
- C) la rosa es bella
- D) la rosa es roja

¡FIN DE LA PRUEBA!

Agradecemos tu tiempo y dedicación en la aplicación de esta prueba. Queremos recordarte que tus aportes son muy valiosos.

Muchas gracias.

Anexo C
Cuestionario de evaluación de la comprensión lectora del Pos-test



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA



Nombre: _____ Grado: 3

Fecha: _____

A continuación, encontrarás 12 preguntas que constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta. Para responder las preguntas debes leer muy bien el texto “LOS ENANITOS” y encerrar en un círculo la respuesta que consideres, es la correcta.

1. El autor del texto anterior es:

- A) La profesora
- B) María Elena Walsh
- C) Rafael Pombo
- D) Germán Berdiales

2. El texto fue escrito para que lo leyeran:

- A) Los poetas y escritores
- B) Niños y niñas

- C) Los papás y las mamás
- D) Los profesores y los coordinadores

3. El tema principal del que trata el poema es:

- A. Cómo juegan los enanos
- B. Cómo viven los enanos
- C. Cómo hacen amigos los enanos
- D. Cómo corren los enanos

4. ¿Para qué crees que el autor escribió el poema "los enanitos"?

- A. Para explicarnos sobre cómo jugar en el campo
- B. Para contarnos cómo viven los enanos
- C. Para hablarnos del goce de jugar con otros
- D. Para divertir a los que lo lean

5. El título del poema es:

- A) Los amiguitos
- B) El juego
- C) Los enanitos
- D) Los juguetones

6. Teniendo en cuenta que un verso es cada una de las líneas que conforman cada estrofa

¿Cuántos versos hay en la siguiente estrofa?

Cuando está la luna sobre el horizonte muchos enanitos juegan en el monte.

- A) Cuatro versos
- B) Tres versos
- C) Un verso
- D) Dos versos

7. Lee las siguientes estrofas del poema “LOS ENANITOS”. Luego responde:

Cuando está la luna
sobre el horizonte
muchos enanitos
juegan en el monte.

A las esquinitas
y a la rueda, rueda,
juegan los enanos
bajo la arboleda.

Muy blanca la barba,
muy rojo el vestido,
los enanos juegan
sin hacer ruido.

Y así, como blancos
ovillos de lana,
por el campo corren
hacia la montaña.

¿Cuántas estrofas tiene el poema?

- A. cinco estrofas
- B. ocho estrofas
- C. seis estrofas
- D. cuatro estrofas

8. Con la última estrofa del poema, el autor quiere:

Y así, como blancos
ovillos de lana,
por el campo corren
hacia la montaña.

- A) Describir las acciones de los enanos
- B) Sugerir al lector que corra por el campo
- C) Añadir más información sobre lo que hacen los enanos
- D) Terminar el poema diciendo que los enanos disfrutan de la libertad de jugar

9. En los versos que a continuación se presentan ¿cuáles palabras riman?

Muy blanca la barba,
muy rojo el vestido,
los enanos juegan
sin hacer ruido.

- A) vestido y ruido
- B) barba y vestido
- C) vestido y juegan
- D) juegan y ruido

10. Lee la siguiente estrofa:

Y así, como blancos
ovillos de lana,
por el campo corren
hacia la montaña.

Según la estrofa anterior ¿Cómo son los enanos?

- A) Juguetones
- B) Juiciosos
- C) Inquietos
- D) Tímidos

11. En la siguiente estrofa:

Y así, como blancos
ovillos de lana,
por el campo corren
hacia la montaña.

¿A quién se refiere el poeta?

- A) A la luna
- B) A los ovillos
- C) A los enanitos
- D) A los niños

12. En el poema, los enanitos se comparan con "los blancos ovillos":

- A) Por el vestido que usan
- B) Por la barba que tienen
- C) Porque son muy suaves
- D) Porque corren mucho

¡FIN DE LA PRUEBA!

Agradecemos tu tiempo y dedicación en la aplicación de esta prueba. Queremos recordarte que tus aportes son muy valiosos.

Muchas gracias.

Anexo D
Formato Diario de Campo

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

DIARIO DE CAMPO

Fecha:	
Hora:	Lugar: Grupo:
Fase de la SD:	Sesión N°:
Descripción	Interpretación (reflexión):

--	--

Anexo E
Carta consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, quien participará de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La presente investigación está siendo desarrollada por las docentes Jeidy Mirley Fonnegra López y Mayra Osorio Pamplona, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es fortalecer la comprensión de textos líricos, en los estudiantes de los grados 3°, de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que se leerán y analizarán poemas infantiles, enfatizando en la cultura propia y reflexionar acerca de las prácticas docentes.

Si usted acepta a que el niño participe de este estudio, se le pedirá responder preguntas de comprensión lectora sobre textos líricos (poemas), mediante dos cuestionarios, uno antes de iniciar la implementación de la secuencia didáctica y otro al finalizar la aplicación de la misma, y participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la comprensión de textos líricos. En

algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Las respuestas a los cuestionarios serán anónimas y con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, el cual durará aproximadamente, seis meses. Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por JEIDY FONNEGRA Y OMAIRA OSORIO, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que responder dos cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente tres meses, y que participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la comprensión de lectura, mediante una propuesta que durará aproximadamente, seis meses.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi hijo o acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando este proyecto.

Nombre del acudiente o padre de familia

Firma acudiente o padre de familia

C.C.

Nombre del estudiante

Firma del estudiante

Fecha: _____